



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



Luana Mundim de Lima

**ADOLESCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS À
ESCOLA POR ESTUDANTES DA REDE DE ENSINO PRIVADA E PÚBLICA DE
UBERLÂNDIA-MG**

UBERLÂNDIA

2022



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



Luana Mundim de Lima

**ADOLESCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS À
ESCOLA POR ESTUDANTES DA REDE DE ENSINO PRIVADA E PÚBLICA DE
UBERLÂNDIA-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anabela Almeida Costa e Santos Peretta

UBERLÂNDIA

2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

L732
2022

Lima, Luana Mundim de, 1994-
Adolescentes em tempos de pandemia [recurso
eletrônico] : sentidos atribuídos à escola por
estudantes da rede de ensino privada e pública de
Uberlândia-MG / Luana Mundim de Lima. - 2022.

Orientadora: Anabela Almeida Costa e Santos Peretta.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Psicologia.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.536>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Psicologia. I. Peretta, Anabela Almeida Costa e
Santos, 1975-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Pós-graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia
 Av. Pará, 1720, Bloco 2C, Sala 54 - Bairro Umarama, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: +55 (34) 3225 8512 - www.pgpsi.ip.ufu.br - pgpsi@ipsi.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Psicologia				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico/ número 406, PPGPSI				
Data:	Vinte de setembro de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:00
Matrícula do Discente:	12012PSI020				
Nome do Discente:	Luana Mundim de Lima				
Título do Trabalho:	Escola em tempos de pandemia: sentidos atribuídos por estudantes da rede de ensino privada e pública de Uberlândia-MG				
Área de concentração:	Psicologia				
Linha de pesquisa:	Processos Psicossociais em Saúde e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Impactos do Isolamento Social na maneira de ser e viver a adolescência				

Reuniu-se de forma remota, via web conferência, junto a Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia, assim composta: Professores Doutores: Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal - UEM; Carmen Lúcia Reis - UFU; Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, orientadora da candidata. Ressalta-se que todos membros da banca participaram por web conferência, sendo que a Prof.^a Dr.^a Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal participou da cidade de Maringá - PR, a Prof.^a Dr.^a Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, a Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia Reis e a discente Luana Mundim de Lima desde a cidade de Uberlândia - MG, em conformidade com a Portaria nº 36, de 19 de março de 2020.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dr.^a Anabela Almeida Costa e Santos Peretta apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e

achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/09/2022, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carmen Lúcia Reis, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/09/2022, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, Usuário Externo**, em 20/09/2022, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3918442** e o código CRC **73C19EAF**.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



Luana Mundim de Lima

**ADOLESCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS À
ESCOLA POR ESTUDANTES DA REDE DE ENSINO PRIVADA E PÚBLICA DE
UBERLÂNDIA-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anabela Almeida Costa e Santos Peretta

Banca Examinadora

Uberlândia, 20 de setembro de 2022.

Prof.^a Dr.^a Anabela Almeida Costa e Santos Peretta (Orientadora)

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia Reis (Examinadora)

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof.^a Dr.^a Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal (Examinadora)

Universidade Estadual de Maringá – Maringá, PR

UBERLÂNDIA

2022

Agradecimentos

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida

que passa pela minha

e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,

mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato,

vou ficando maior ...

[...]

Que me tornam mais pessoa,

mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz:

de pedaços de outras gentes

que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados ...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. [...]

Portanto, obrigada a cada um de vocês,

que fazem parte da minha vida

e que me permitem engrandecer minha história

com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos

e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho,

possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.

(Cris Pizzimenti)

A partir dessa epígrafe inicio meus agradecimentos. Entendo que esse texto não foi escrito só por mim e pela minha orientadora, mas foi redigido por todas as pessoas que compuseram a trajetória dessa pesquisa e o meu caminhar na vida. Afinal, nós nos constituímos por meio do outro. E com esse trabalho, não haveria de ser diferente.

Assim, expresso aqui o meu sincero agradecimento a todos(as/es) que me auxiliaram, direta ou indiretamente, na elaboração deste trabalho. Agradeço primeiramente a minha orientadora, a professora Anabela, que me acompanha desde a graduação. Sempre muito atenciosa, acolhedora, reflexiva e poética em nossos encontros. Em tempos tão difíceis como os pandêmicos, muitas vezes, compartilhamos nossas angústias e anseios e ela sempre esteve disposta a me auxiliar nas dificuldades que enfrentei durante a realização do Mestrado! Com a ajuda dela fui aprendendo a me encantar, a cada dia mais, pela Psicologia, pela pesquisa, pela docência! Sempre tão parceira, levo ela para além das relações acadêmicas, levo ela para a vida!

Também sou grata à professora Carmen e às discentes da graduação Maria Paula e Yasmim, que compuseram a equipe de pesquisa que realizou a investigação sobre a qual discorro neste trabalho. Agradeço por estarem comigo nessa trajetória de aprender um novo jeito de pesquisar: o virtual. Nossas reuniões quinzenais, nas quais partilhávamos nossas impressões e sentimentos a respeito da investigação e nossas vivências pandêmicas, foram

muito importantes para a construção desse texto e para que eu me sentisse menos sozinha durante o isolamento social.

Agradeço imensamente aos(as/aes) participantes da pesquisa (Alice, Carlos, Francisco, José, Luiz, Mateus, Max, Sally e Violeta) que compartilharam conosco as suas vivências pandêmicas, nos ajudando a compreender os processos de escolarização nesse período. Sem eles(as/us), esse trabalho não seria possível. Poder escutá-los(as/es), lê-los(as/es) e estar com eles(as/us) durante a pandemia e essa trajetória do Mestrado foi muito relevante para a minha constituição enquanto psicóloga, pesquisadora, coordenadora de grupos, docente e pessoa.

Sou muito grata a todos(as/es) os(as/es) meus(minhas/minhes) professores(as/ies) do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da graduação e das pós-graduações (Residência Multiprofissional e Mestrado) que, de maneira paciente, me ensinaram e compuseram meu trajeto acadêmico e profissional. Um agradecimento especial aos(as) docentes do Mestrado que assumiram uma postura muito acolhedora com os(as/es) discentes durante a pandemia e nos auxiliaram a perseverar nos estudos.

Agradeço aos(as/aes) meus(minhas/minhes) colegas de Mestrado que, ao partilharem sobre suas vivências de pesquisa e de estudos, faziam com que eu me sentisse menos solitária nesse processo de investigar e escrever no decorrer de um momento tão caótico quanto o pandêmico. Faço aqui um agradecimento especial a Leidiane, uma pessoa especial que conheci durante a Residência Multiprofissional e que ingressou no Mestrado junto comigo e com quem compartilhava minhas dificuldades, especialmente, com relação à escrita do texto. E também sou muito grata à minha dupla de supervisão, a Adriana, orientanda da professora Anabela, que me ajudou muito com as reflexões que fazia, especialmente, a respeito da Psicologia Histórico-Cultural durante os nossos encontros conjuntos.

Também agradeço à agência de fomento CAPES que possibilitou recursos financeiros para que a pesquisa fosse realizada. Ressalto a importância do incentivo e do financiamento das investigações científicas comprometidas com as questões sociais para a mudança do status quo e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Sou grata à minha família por possibilitarem condições e mediações para que eu pudesse me tornar uma mulher que não se cala e não se submete aos ditames sociais sem antes pensar a respeito. Obrigada aos(às) meus(minhas) familiares por me oferecerem apoio emocional, acompanhando-me em meus dias, noites e madrugadas de escrita, incentivando-me a continuar. Sou também demasiadamente grata às minhas amigas muito especiais que mesmo à distância durante a pandemia, estiveram comigo e me fortaleceram para que eu me empenhasse em seguir em frente e chegar ao meu tão almejado título de mestre.

Caminante, son tus huellas
el caminho y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace caminho al andar.

(Antonio Machado, 1912/2012, Epigrama XXIX, p.
130)

Resumo

O momento pandêmico e as medidas preventivas adotadas impactaram fortemente o contexto educacional, com a suspensão das aulas presenciais, o estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial, as diferentes posturas assumidas e ações realizadas pelas escolas (privadas e públicas) e as suas repercussões nos processos de escolarização. Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo principal: conhecer, compreender e discutir, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, os sentidos atribuídos à escola pelos(as/es) adolescentes da rede de ensino privada e pública de Uberlândia-MG durante a pandemia de COVID-19. A presente pesquisa qualitativa e longitudinal foi realizada de maneira remota, entre setembro de 2020 e setembro de 2021. Participaram do estudo nove adolescentes que, no ano de 2020, estavam matriculados(as/es) no Ensino Médio. A investigação foi composta por quatro etapas principais: **1)** Preenchimento de questionário da plataforma Google Forms; **2)** Primeira entrevista semiestruturada; **3)** Segunda entrevista semiestruturada; **4)** Nove encontros da Prática Grupal. A primeira e a segunda etapas foram realizadas entre setembro e outubro de 2020, com todos(as/es) os(as/es) nove participantes. Já a terceira, foi efetuada em maio e junho de 2021 com seis desses(as/us) adolescentes. Por fim, a última etapa, foi executada entre julho e setembro de 2021, com quatro dos(as/es) participantes iniciais. A análise do presente estudo se intensificou a partir da leitura das respostas ao questionário, da escrita do diário de campo após cada uma das etapas supracitadas e da transcrição das gravações (das entrevistas e de trechos da prática grupal). A análise baseou-se no método materialista histórico dialético, construindo assim, os três eixos temáticos: **1º)** O antes da pandemia e os sentidos atribuídos à escola; **2º)** Os sentidos atribuídos à escola durante o período pandêmico; **3º)** O futuro pós-pandemia: imaginações esperançosas. A respeito desses eixos, observamos que a escola é descrita pelos(as/es) adolescentes como um espaço de socialização essencial, algo que se articula intimamente com os demais papéis dessa instituição. Dimensão que praticamente sumiu

durante a pandemia, repercutindo significativamente na conexão dos(as/es) estudantes com o processo de aprendizagem, com declínio da compreensão dos conteúdos e com privação de vivências relevantes para o desenvolvimento desses(as/us) adolescentes. Entretanto, a presença da escola, ainda que de maneira remota, foi apontada como importante para a organização da rotina de estudos e de vida desses(as/us) participantes. Contudo, as relações de ensino mediadas por tecnologias foram se mostrando insuficientes. As expectativas para a escola pós-pandêmica revelam a um só tempo a esperança de mudanças e angústias diante da incerteza do que estaria por vir. Notamos ainda uma discrepância entre os sentidos e as vivências de adolescentes de escolas públicas e privadas, especialmente, durante a pandemia, que evidenciaram as desigualdades presentes nos processos de escolarização. Compreendemos que faz-se importante para o(a/e) profissional de psicologia escolar entender as repercussões do período pandêmico na escolarização e nas vivências de adolescentes, a fim de pensar práticas e estratégias efetivas.

Palavras-Chave: Adolescências; Sentidos e Significados; Escola; Psicologia Histórico-Cultural; Pandemia.

Lista de Ilustrações

Ilustração 1: <i>Relação Dialética Singular-Particular-Universal</i>	44
Ilustração 2: <i>Cronograma de execução das atividades – Ano de 2020</i>	151
Ilustração 3: <i>Cronograma de execução das atividades – Ano de 2021 (parte 1)</i>	152
Ilustração 4: <i>Cronograma de execução das atividades – Ano de 2021 (parte 2)</i>	153
Ilustração 5: <i>Cinco Momentos do Processo Analítico</i>	198
Ilustração 6: <i>Relação entre os três eixos temáticos</i>	203
Ilustração 7: <i>Relação entre os sentidos atribuídos à escola – Antes da pandemia</i>	219
Ilustração 8: <i>Relação entre os sentidos atribuídos à escola – Durante a pandemia</i>	241
Ilustração 9: <i>Sentimentos e Pensamentos mais expressos na Primeira Entrevista Semiestruturada</i>	251
Ilustração 10: <i>Sentimentos e Pensamentos mais expressos na Segunda Entrevista Semiestruturada</i>	258
Ilustração 11: <i>Sentimentos e Pensamentos mais expressos na Prática Grupal</i>	266
Ilustração 12: <i>Sentimentos e Pensamentos mais expressos ao longo das Três Etapas</i>	269

Lista de Tabelas

Tabela 1: <i>Caracterização dos(as/es) participantes – Ano de 2020</i>	132
Tabela 2: <i>Caracterização dos(as/es) participantes – Ano de 2021</i>	133
Tabela 3: <i>Informações Gerais sobre os Nove Encontros da Prática Grupal</i>	186
Tabela 4: <i>Caracterização das escolas dos(as/es) participantes – Antes da Pandemia</i>	207

Lista de Abreviaturas e Siglas

a.C.: *antes de Cristo*

AVA: *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*

CEP: *Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos*

Cis: *Cisgênero*

CNE: *Conselho Nacional de Educação*

CNS: *Conselho Nacional de Saúde*

CODEPPS: *Coordenação de Desenvolvimento de Programas e Políticas de Saúde*

CONEP: *Conselho Nacional de Pesquisa com Seres Humanos*

d.C.: *depois de Cristo*

ECA: *Estatuto da Criança e do Adolescente*

EF: *Ensino Fundamental*

EM: *Ensino Médio*

ENEM: *Exame Nacional do Ensino Médio*

ERE: *Ensino Remoto Emergencial*

ES: *Ensino Superior*

FAMED: *Faculdade de Medicina*

FPE: *Funções Psicológicas Elementares*

FPS: *Funções Psicológicas Superiores*

IBGE: *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*

INEP: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*

IP: *Instituto de Psicologia*

MEC: *Ministério da Educação*

MPB: *música popular brasileira*

OMS: *Organização Mundial da Saúde*

PAAES: *Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior*

PET: *Plano de Estudo Tutorado*

PHC: *Psicologia Histórico-Cultural*

PRMUS: *Programa de Residência Multiprofissional e Uni em Saúde*

LDBEN: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*

TA: *Termo de Assentimento*

TCC: *Trabalho de Conclusão de Curso*

TCLE: *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

THC: *Teoria Histórico-Cultural*

TIC's: *Tecnologias de Informação e Comunicação*

Trans: *Transgênero*

UFU: *Universidade Federal de Uberlândia*

ZDP: *Zona de Desenvolvimento Potencial*

ZDR: *Zona de Desenvolvimento Real*

Sumário

1.Apresentação.....	20
2.Introdução.....	26
2.1.Adolescência.....	28
<i>2.1.1.A Adolescência ao Longo da História.....</i>	28
2.1.1.1.A construção da adolescência: da Antiguidade à Idade Moderna.....	29
2.1.1.2.Adolescência na Idade Contemporânea.....	34
<i>2.1.2.Psicologia Histórico-Cultural.....</i>	38
2.1.2.1.O Processo de Humanização dos Indivíduos.....	40
2.1.2.2.Desenvolvimento.....	44
2.1.2.3.As Funções Psicológicas.....	46
2.1.2.4.As Atividades-guia.....	53
2.1.2.5.Períodos de Crise no Desenvolvimento.....	55
2.1.2.6.As Vivências e o Desenvolvimento do Psiquismo Humano.....	58
2.1.2.7.Os Significados Sociais e os Sentidos Pessoais.....	60
2.1.2.8.A Aprendizagem e o Desenvolvimento.....	66
<i>2.1.3.A Adolescência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.....</i>	71
2.1.3.1.As Novas Formações Qualitativas na Adolescência.....	73
2.1.3.2.As Funções Psicológicas Superiores (FPS) na Adolescência.....	75
2.1.3.3.O Desenvolvimento da Autoconsciência.....	89

	16
2.1.3.4.A Formação da Personalidade para Si.....	93
2.1.3.5.Atividade-guia na Adolescência.....	98
2.2.Educação, Escola e Processos de Escolarização em Tempos Pandêmicos.....	100
2.2.1.A Educação Escolar.....	101
2.2.1.1.Processo de Ensino-Aprendizagem na Escola.....	105
2.2.2.A Escola na Sociedade Capitalista Brasileira.....	108
2.2.3. Processos de Escolarização em Tempos Pandêmicos.....	112
3.Objetivos.....	120
3.1.Objetivo Geral.....	120
3.2.Objetivos Específicos.....	120
4.Percurso Metodológico.....	121
4.1.Abordagem Teórico-Metodológica.....	122
4.2.Pesquisadoras: Quem Idealizou a Pesquisa?.....	124
4.3.Participantes: Com Quem Realizamos a Pesquisa?.....	125
4.3.1.Aspectos Éticos.....	126
4.3.2.Amostragem e Seleção: Critérios de Inclusão e de Exclusão.....	127
4.3.3.Número de Participantes.....	128
4.3.4.Características dos(as/es) Participantes.....	129
4.3.4.1.Alice.....	134
4.3.4.2.Carlos.....	135

4.3.4.3.Francisco.....	136
4.3.4.4.José.....	138
4.3.4.5.Luiz.....	140
4.3.4.6.Mateus.....	141
4.3.4.7.Max.....	143
4.3.4.8.Sally.....	144
4.3.4.9.Violeta.....	146
4.3.4.10.Concluindo as apresentações dos(as/es) participantes.....	148
4.4.Período: Quando Realizamos a Pesquisa?.....	148
4.5.Procedimentos, Instrumentos e Estratégias de Construção das Informações: Como Realizamos a Pesquisa?.....	154
<i>4.5.1.Divulgação.....</i>	<i>155</i>
<i>4.5.2.Questionário.....</i>	<i>157</i>
<i>4.5.3.Entrevistas Semiestruturadas.....</i>	<i>159</i>
4.5.3.1.Primeira Entrevista Semiestruturada.....	161
4.5.3.2.Segunda Entrevista Semiestruturada.....	166
4.5.3.3.Algumas vivências da pesquisadora durante as entrevistas.....	172
4.5.4.Prática Grupal.....	174
4.5.4.1.Convidando os(as/es) Participantes.....	179
4.5.4.2.Formando um Grupo.....	180

4.5.4.3.Planejando e Replanejando o Processo.....	181
4.5.4.4.Planejando um Setting.....	183
4.5.4.5.Iniciando o Processo.....	185
4.5.4.6.Encerrando o Processo.....	192
4.6.Metodologia de Tratamento e Análise das Informações.....	194
5.Narrativas pandêmicas de adolescentes sobre os sentidos da escola.....	202
5.1.Eixo 1 – O antes da pandemia e os sentidos atribuídos à escola.....	204
5.2.Eixo 2 – Os sentidos atribuídos à escola durante o período pandêmico.....	220
5.3.Eixo 3 – O futuro pós-pandemia: imaginações esperançosas.....	242
<i>5.3.1.Primeira Entrevista Semiestruturada.....</i>	<i>243</i>
<i>5.3.2.Segunda Entrevista Semiestruturada.....</i>	<i>252</i>
<i>5.3.3.Prática Grupal.....</i>	<i>259</i>
<i>5.3.4.Apontamentos Finais sobre os Três Eixos.....</i>	<i>270</i>
6.Considerações Finais: Caminhos possíveis a partir dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento na pandemia.....	273
7.Referências.....	279
8.Anexos.....	301
Anexo 1 – Modelo de Convite para participação da pesquisa.....	302
Anexo 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS.....	303

Anexo 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS.....	305
Anexo 4 – Modelo do Questionário.....	307
Anexo 5 – Modelo do Roteiro da 1ª Entrevista Semiestruturada.....	309
Anexo 6 – Modelo de Convite de Participante.....	311
Anexo 7 – Modelo de Convite de Responsável.....	312
Anexo 8 – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS.....	313
Anexo 9 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS.....	315
Anexo 10 – Modelo do Roteiro da 2ª Entrevista Semiestruturada.....	317
Anexo 11 – Modelo de Mensagem que Acompanhava o Convite para Prática Grupal.....	320
Anexo 12 – Convite para Participação na Prática Grupal.....	321
Anexo 13 – Roteiros Norteadores da Prática Grupal.....	322
Anexo 14 – Convites dos Encontros da Prática Grupal.....	335
Anexo 15 – Carta da Prática Grupal.....	344
Anexo 16 – Agradecimento Nominal pela Participação na Prática Grupal.....	352

1. Apresentação

[A escrita] traz as marcas tanto da língua e da linguagem quanto de um determinado tempo e espaço, ainda que povoado de vários outros.

(Zanella, 2017, p. 189).

Normalmente, quando me perguntam sobre o meu interesse pelo Mestrado, acabo assumindo uma resposta mais prática, mais objetiva, mais automática e digo que durante o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvi uma revisão de literatura sobre as práticas restaurativas envolvendo adolescentes no contexto escolar no Brasil e que o Mestrado seria uma forma de dar continuidade aos estudos sobre a adolescência. Mas, quando reflito mais a respeito, percebo que os interesses pela academia, pela pesquisa e pela ciência foram sendo construídos desde que eu era pequena. Por isso, vou contar aqui um pouco da minha história, que, assim como o que foi dito na epígrafe acima sobre o processo de escrita, se constituiu em determinados contextos sociais e culturais e momento histórico.

Nasci em 1994 em Uberlândia-MG e cresci nessa mesma cidade. Sou a mais velha de três filhos. Minha família, segundo os meus parentes, tem ascendência portuguesa, africana e indígena. Quando criança, gostava de pintar, de desenhar, de fazer artesanatos, de inventar histórias e de brincar. Brincar era um estimulante à minha imaginação fértil e me fazia muito bem. Brincava de pular corda, pique-esconde, gato mia e bandeirinha estourada, de boneca, de carrinho/fliperama, de jogos de cartas. Jogava voleibol, carimbada, handball, futebol e “bete”¹. Brincava de ser professora, gostava de ajudar as pessoas a compreenderem os fenômenos da vida. Gostava de escutar, de cuidar. Gostava de aprender.

¹ Aqui nomeei esse jogo dessa forma, pois era a maneira como ele era chamado nas regiões nas quais eu cresci e o jogava. Entretanto, esse jogo recebe outros nomes, como: bete-ombro, tacobol, bets-lombo, bets, taco, jogo de taco, pau na lata ou jogo de bets. Caso tenham interesse de saber mais a respeito de como se joga, sugiro que acessem o site: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2014/01/brincadeiras-do-passado-taco-bets.html?m=1>

Desde a antiga primeira série do Ensino Fundamental (EF), estudei em uma escola pública de bairro, na qual permaneci até a oitava série. A escola sempre representou, para mim, um espaço muito importante de aprendizados, de ensinamentos, de socialização e formação de vínculos fortes, enfim, um espaço de desenvolvimento. Muitas das minhas amizades foram construídas na escola. Já na infância, me interessava pelo conhecimento e pelo processo de ensino-aprendizagem. Queria ser professora e, a princípio, isso se refletia nas brincadeiras. Depois, transparecia no meu desejo por sempre aprender mais e, assim, auxiliar meus colegas de classe na compreensão do conhecimento. Gostava de ensinar e aprender nesse processo. Para mim, o processo de ensino-aprendizagem proporcionava uma conexão profunda entre as pessoas envolvidas e uma satisfação muito grande também.

Sentimentos, interesses e desejos que foram permeando a minha vida como um todo. Na adolescência, estudei do 1º ao 3º ano do Ensino Médio (EM) em uma escola pública no centro da cidade. Nessa idade, desenvolvi mais ainda meu gosto pela leitura, pela escrita, por assistir filmes e séries e mantive o meu interesse pelo desenho e pelo artesanato. A arte, mais uma vez, fazendo parte da minha constituição. Também nessa fase da minha vida, notei outra coisa que, para mim, era importante: a escuta do outro. Gostava de escutar, tentar compreender o que o outro estava me dizendo e, então, auxiliá-lo a entender isso também e, quem sabe, ajudar no enfrentamento de suas problemáticas. E, olha só: o processo de ensino-aprendizagem novamente. Assim, surgia um novo desejo: queria ser psicóloga!

No caminho de preparação para entrar no Ensino Superior (ES), contei com o auxílio de professoras(es) da escola que, na época, ofereciam, em horário de contraturno, aulas para estudantes que se interessavam pelo ingresso no ES e sempre incentivavam que buscássemos por universidades públicas. Também participei de aulas nas quais eram ensinados alguns conteúdos necessários para prestar os processos seletivos para a entrada no ES, ministradas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por docentes e discentes da instituição. E já no

último ano do EM, fiz seis meses de curso preparatório particular para realizar o Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES).

Assim, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o PAAES, e, em 2012, ingressei por meio deste na graduação em Psicologia na UFU. Então, veio a universidade e entrei já sabendo mais ou menos o caminho que queria trilhar acadêmica e profissionalmente. Entretanto, as novas experiências pipocavam e, a partir delas, passei por um processo de autoconhecimento, refletindo e ressignificando sobre as minhas concepções de sujeito e fui me transformando. Aprendi outros modos de vivenciar o processo ensino-aprendizagem. Ah, e como eu gostei disso! Ao invés de polarizações (docente-estudante; teoria-prática), eu via o ensino e o aprendizado fluírem, dialeticamente, em todos os sentidos, em todas as direções.

Fui aprendendo sobre diversas abordagens, mas ainda não me sentia contemplada pelas compreensões delas a respeito do ser humano. Até que conheci mais sobre a Psicologia Escolar Crítica e sobre a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), especialmente, em disciplinas que remetiam à área de Psicologia Escolar e Educacional e aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. E, assim, fui me encontrando no curso, me conectando com a graduação. A partir dos Estágios Básicos e de atividades propiciadas por algumas matérias do curso, entendi que tinha um apreço muito grande por trabalhar com adolescentes e por realizar práticas grupais, principalmente, nos âmbitos da justiça e da educação. Aos poucos, também foi surgindo um desejo de ser pesquisadora, principalmente, depois da minha participação em um Projeto de Extensão que investigou os aspectos envolvidos nos processos de evasão de discentes da UFU. E pesquisando me achei mais ainda! O diálogo entre professora-psicóloga-pesquisadora existia e me parecia belíssimo!

Só que anos de uma escolarização baseada no ensino teórico em sala de aula me “pediam” para que eu me aprofundasse mais no exercício da minha profissão. Então, recém-

formada, em 2018, fui praticar sendo residente de um Programa de Residência Multiprofissional e Uni em Saúde (PRMUS) da Faculdade de Medicina (FAMED) da UFU. E quantas vivências eu tive! Pude me aprofundar especialmente na realização de grupos e compreender meu jeito de coordená-los. Via a relação teoria-prática de maneira diferente agora... tudo parecia mais evidente! Uma não existia sem a outra e elas se complementavam!

Diante disso, refleti sobre a realização do Mestrado em Psicologia na UFU, algo que eu já desejava durante a graduação, mas que era um plano que havia sido deixado em suspenso, pois sentia que primeiro precisava vivenciar mais experiências práticas. Assim, regressei à universidade para realizar essa pós-graduação e tencionar reflexões sobre teoria-prática, sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o ser psicóloga-pesquisadora-professora.

A princípio, o meu projeto de Mestrado envolvia colocar em prática o que eu pesquisei no meu TCC. Assim, eu e minha orientadora tínhamos como proposta realizar círculos restaurativos com adolescentes de uma escola pública de Uberlândia-MG. Já havíamos submetido o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU e o mesmo já havia sido aprovado. Mas, logo veio a pandemia. E com ela, vieram muitas perdas, expectativas foram frustradas e planejamentos foram interrompidos. A vida, a rotina e o ensino mudaram. Mortes, violências, injustiças, desigualdades, adoecimentos, sofrimentos, angústias e ansiedades aumentaram. E, em meio a tudo isso, ainda aprendendo como “caminhar” na vida e no Mestrado, tive que estudar, viver, repensar meu projeto de pesquisa, minhas trajetórias, minhas possibilidades e meus planos e, assim, me resignificar e me reinventar.

Em setembro de 2020, eu, que gosto muito de realizar práticas com adolescentes, estava compondo a equipe de pesquisa do projeto intitulado “Impactos do Isolamento Social na maneira de ser e viver a adolescência”, que teve como objetivo principal: investigar os impactos do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 na maneira de ser e viver a

adolescência. O projeto havia sido idealizado por duas docentes do Instituto de Psicologia (IP) da UFU (Anabela e Carmen) e também contava com a assistência em pesquisa de duas discentes do IPUFU (Maria Paula e Yasmim).

Após realizarmos, de maneira remota, as duas etapas (preenchimento de questionário e entrevista semiestruturada) do projeto que haviam sido idealizadas inicialmente, percebemos que com a extensão da época da pandemia, seria relevante dar prosseguimento ao estudo. Assim, em janeiro de 2021, diante disso e de uma insustentabilidade da realização da prática (de maneira presencial ou virtual) do projeto de Mestrado que eu e minha orientadora havíamos pensado a princípio, nós propusemos dar continuidade à pesquisa que já estávamos desenvolvendo e, assim, acrescentamos duas etapas: entrevista semiestruturada e prática grupal. Nesse sentido, unindo alguns interesses meus (como: trabalho com adolescentes no âmbito educacional, e grupos), pensamos em uma outra pesquisa de Mestrado.

Assim, o presente trabalho, compondo o projeto supracitado, teve como questionamento norteador buscar entender que sentidos estavam sendo atribuídos à escola pelos(as/es)² adolescentes da rede de ensino privada e pública de Uberlândia-MG durante a pandemia de COVID-19?

E, a partir disso, fui caminhando tanto na realização da prática quanto da escrita. Confesso que, para mim, esta parte foi mais difícil. O momento pandêmico trouxe muitas mudanças em pouco tempo. Eram muitas coisas para elaborar. Em meio a tantas outras coisas, estava frustrada com a alteração do meu projeto de Mestrado. Assim, vinha um desânimo, uma

² Ao longo desse trabalho, faremos uso da linguagem neutra, apesar de ela não ser empregada nos estudos citados aqui. Assumiremos essa postura como uma forma de incluir um dos(as/es) adolescentes participantes da pesquisa que se identifica como não-binário (Sally) e como um ato político. Ressaltamos que ainda estamos nos apropriando dessa forma de escrita e nos desculpamos por possíveis erros que possamos ter cometido. Caso deseje obter mais informações sobre a linguagem neutra, sugerimos que acesse o site: <https://medium.com/guia-para-linguagem-neutra-pt-br/guia-para-linguagem-neutra-pt-br-f6d88311f92b>

falta de vontade de me dedicar a escrever um texto. Compartilhar dessas vivências com outros(as/es) colegas da pós-graduação, com a equipe de pesquisa e com a minha orientadora, me ajudou a ir resistindo a esses momentos difíceis vivenciados por nós. Além disso, conforme o trabalho de campo foi se desenvolvendo, em especial, os encontros com os(es) adolescentes durante a prática grupal, e a vida foi acontecendo, fui me conectando mais com a pesquisa e isso me ajudou a me comprometer mais com o processo de escrita.

Finalizando essa seção, confesso que pensei que fosse aprender com o ingresso no Mestrado, mas não achei que fosse tanto. E, retomando a epígrafe de Antonio Machado, presente no início desse trabalho, percebi que fui construindo o meu caminho e me constituindo enquanto caminhante, ao caminhar. Fui me constituindo enquanto psicóloga, pesquisadora e estagiária em docência/professora. Processo de constituição que entendo como sendo constante e coletivo.

Por fim, querido(a/e) leitor(a/ie), na tentativa de te auxiliar no percurso de leitura desse escrito, no início de cada seção, redigimos pequenos resumos a respeito do que encontrará nela. Além disso, a fim de nos ajudar a contar sobre nossas práticas e de possibilitar um percurso mais prazeroso e menos solitário para você, incluímos, ao longo do texto, alguns recursos artísticos (como: poemas, músicas, citações de livros e etc.). Afinal, como bem disse Vigotski (1925/1999, p. 315): “A arte é o social em nós”, e ela coletiviza nossas dores, sofrimentos, experiências e formas de resistência e de enfrentamento. E em tempos tão difíceis, coletivizar é preciso!

2. Introdução

Para iniciarmos a Introdução, apresentamos a seção “Adolescência”, dividindo-a em três subseções principais: **1)** “A Adolescência ao Longo da História” – na qual realizaremos um apanhado histórico das compreensões, majoritariamente, naturalizantes e biologizantes a respeito desse período de desenvolvimento; **2)** “Psicologia Histórico-Cultural” – na qual apresentaremos brevemente a história da elaboração da Teoria Histórico-Cultural, assim como, elucidaremos a respeito da concepção de que o ser humano se constitui a partir do processo de humanização mediado pelo meio e pelos outros. Discorreremos ainda sobre como se dá o desenvolvimento humano e, para tanto, explanaremos sobre as novas formações qualitativas, as atividades-guia, a relação dialética entre a aprendizagem e o desenvolvimento, os períodos de crise, as vivências, as significações e os sentidos; **3)** “A Adolescência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural” – na qual explicitaremos sobre a adolescência como um período de transformações neoforativas muito importantes para o desenvolvimento, em especial, a formação das Funções Psicológicas Superiores, da autoconsciência e da personalidade para si.

Posteriormente, dissertaremos sobre a seção “Educação, Escola e Processos de Escolarização em Tempos Pandêmicos”, a qual foi dividida em três subseções principais: **1)** “A Educação Escolar” – na qual discorreremos sobre o fenômeno, compreendendo-o como um processo relevante por meio do qual os sujeitos se projetam como humanos a partir da apropriação mediada de saberes, especialmente científicos, produzidos historicamente e, assim, humanizam-se; **2)** “A Escola na Sociedade Brasileira” – nela discutiremos os papéis principais da escola e sobre como a configuração social capitalista brasileira foi segmentando escolas públicas e privadas para atuarem e assumirem funções diversas segundo os públicos atendidos, de modo a contribuir para a manutenção do *status quo* e das desigualdades sociais; **3)** “Processos de Escolarização em Tempos Pandêmicos” – discorreremos sobre a suspensão das aulas presenciais, a imposição do Ensino Remoto Emergencial, as diferentes medidas adotadas

pelas escolas (públicas e privadas) para se adequar a essa nova modalidade de ensino e as suas repercussões nos processos de escolarização.

2.1. Adolescência

Verbo ser

*Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em
redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um
nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar
quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce? É
terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser:
pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando
crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá
para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou
crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer.*

(Andrade, 2017, p. 271)

Começamos esta subseção com o poema “*Verbo ser*”, a fim de já iniciarmos a discussão a respeito da construção histórica e social, na nossa sociedade capitalista, da compreensão da adolescência enquanto um período de crises, no qual ainda não se é, apesar de buscar-se ser alguém. A fim de discorrermos mais sobre a estruturação desses estereótipos que permeiam essa etapa do desenvolvimento, começaremos pelo princípio: por um apanhado de como a adolescência apareceu e foi construída ao longo da história e em distintos contextos sociais, culturais e econômicos.

2.1.1. A Adolescência ao Longo da História

Existem divergências quanto ao “surgimento” da adolescência enquanto período da vida assim denominado na história, conforme salientado por Moraes e Weinmann (2020) que elege

duas perspectivas principais: 1ª) de Le Breton (2013/2017) e de Ariès (1960/1986), que atribuem a eventos ocorridos nos séculos XVIII e XIX, o aparecimento da adolescência tal qual conhecemos hoje; e 2ª) de Weinmann (2012), que o vincula a acontecimentos do século XX. Logo mais nos deteremos às explicações dessas concepções.

Mas, antes, vale destacar que, apesar dessas contraposições quanto à “origem” da adolescência, é importante que consideremos o processo histórico envolvido na construção do reconhecimento desse fenômeno enquanto um período da vida. Para tanto, dissertaremos sobre a compreensão de diversos(as) autores(as) de que a menção de aspectos da juventude, da adolescência e da puberdade em descrições de rituais primitivos, na literatura, nos textos, nas obras e/ou nas pinturas ocorre desde a Antiguidade, ainda que assumindo caráter diferente do que compreendemos hoje (Ariès, 1960/1986; Assis et al., 2003; Cole & Cole, 2004; Grossman, 1998; Libanio, 2004; Lírio, 2012; Schoen-Ferreira et al., 2010; Sprinthall & Collins, 1999).

2.1.1.1. A construção da adolescência: da Antiguidade à Idade Moderna. Para Lírio (2012), já na *Antiguidade*³ é possível perceber a representação de algumas características da juventude⁴, que era compreendida como uma etapa crítica que antecedia o momento em que o sujeito começava a “exercer plenamente todas as responsabilidades de um adulto” (p. 74). Nessa época, o⁵ jovem, também chamado de juvenil e de moço, era descrito como naturalmente

³ Período da história que se iniciou com o surgimento da escrita por volta de 4000 a.C. e que se findou com a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C.

⁴ Apenas na subseção “2.1.1. A Adolescência ao Longo da História”, utilizaremos os termos “juventude”, “juvenil”, “moço” e “jovem” como espécies de sinônimos para nos referirmos à adolescência, visto que, na época, não havia uma compreensão diferenciada dessas palavras, que eram usadas para nomear pessoas que ainda não eram adultas. A partir das seções e subseções posteriores, entenderemos esses termos de formas distintas.

⁵ Salientamos que ao dissertamos sobre o período que vai da Antiguidade até o final do século XX, utilizaremos a linguagem adotada pelos(as) autores(as), isto é, impregnadas por palavras que perpetuam a compreensão do “masculino dominante”. Com isso, como bem ressaltou Cassiano (2021), não queremos dizer que não existiam, nessas épocas, pessoas intersexo, de gênero não-conformantes ou trans não-binárias ou mesmo a linguagem neutra, até porque é autorie supracidade chama a atenção para a presença desses indivíduos e dessa forma de comunicação em povos pré-históricos, antigos, originários e indígenas. Algo que foi apagado da história, especialmente, pelos

rebelde, desrespeitoso com os mais velhos, contrário aos “bons” costumes, alguém que não sabia aproveitar sua juventude e que era “incapaz de escolher o bem sem os conselhos dos mais velhos . . . um ser desprovido da sabedoria adquirida com os anos da idade. O jovem tinha ao ser [seu] favor apenas a robustez e a beleza típicas da juventude” (Lírio, 2012, p. 74) e era visto como impulsivo, apaixonado e irritadiço (Assis et al., 2003).

Nessa época, apesar de serem feitas menções à juventude, conforme salientou Lírio (2012), a adolescência era confundida com a adultidade jovem, denominada de *juventus* em Roma, e com a infância. De acordo com o autor, na Antiguidade, a puberdade não era associada à adolescência tal como acontece hoje.

Desde a Antiguidade, há a associação de características negativas aos jovens e a preocupação com a educação dos mesmos, pensando nela como uma forma de conter comportamentos inapropriados e possibilitar a integração deles à comunidade, mas apenas quando adultos. Assim, apesar de serem desenvolvidas atividades para adolescentes e crianças, aparentemente, tudo era feito visando o momento no qual eles passariam à vida adulta (Grossman, 1998; Schoen-Ferreira et al., 2010). Diante disso, vale questionar: O quanto as expressões da adolescência tinham espaço nessas sociedades que se organizavam a partir de uma compreensão idealizada da idade adulta, este sim momento da vida almejado?

A adolescência que era pouco compreendida pelas sociedades na Antiguidade, segundo Ariès (1960/1986), passa a ser praticamente desconsiderada na *Idade Média*⁶. Nesse sentido, nessa época, após a criança passar pelo desmame, que ocorria entre seis e oito anos de idade, período no qual enfrentava alto risco de mortalidade, ela era enviada à residência de um mestre

processos colonizatórios e pela imposição de suas concepções de gênero. Ademais, passou-se a discutir mais sobre essa temática a partir do século XXI. E é a partir desse momento que voltaremos a usar a linguagem neutra.

⁶ Período da história que vai de 476 (século V) a 1453 (século XV), quando os turcos otomanos tomaram Constantinopla.

para passar por uma etapa semelhante ao que nomeamos atualmente como adolescência, para aprenderem com ele seus valores, crenças, boas maneiras, atividades e funções características de suas classes sociais. Esse cerimonial de passagem era mais vinculado ao crescimento e às mudanças quantitativas das dimensões físicas e mentais dos sujeitos, a exemplo, o surgimento de pelos na face dos meninos. Nesse sentido, adolescentes e crianças eram como pessoas adultas em miniaturas (Ariès, 1960/1986; Garrod et al., 2005; Lírio, 2012; Schoen-Ferreira et al., 2010).

Ademais, nessa época, não havia uma diferenciação explícita entre os espaços privados e públicos, faltando legislações que normatizassem os relacionamentos humanos em ambientes coletivos (Schoen-Ferreira et al., 2010). E as interações entre família e filhos eram restritas, pois os genitores primavam pela formação dessas crianças “a céu aberto” (Lírio, 2012, p. 75).

Apesar de Ariès (1960/1986) discorrer sobre a incompatibilidade entre uma educação garantida pela aprendizagem e um sistema de classes por idade nessa época, Costa (2002) refere que as narrativas da época expressam que as crianças de até 15 anos que estudavam nas escolas dos mosteiros, se reuniam em grupos conforme a proximidade das idades para poderem jogar e brincar. Nesse sentido, de acordo com Lírio (2012), a imagem juvenil, seja como plateia e testemunha, seja como protagonista, se manifestava em diversas instâncias da vida na sociedade, como: em brincadeiras e jogos, em tavernas, serviços e execuções. E isso acontecia, segundo o autor, “como uma medida didática no intuito de ensinar uma vez que toda a educação acontecia através da aprendizagem no contato de cada dia” (p. 75).

É interessante percebermos que ainda que muito negligenciada e apagada na Idade Média, vestígios de como a adolescência é compreendida, por muitos, na contemporaneidade vão emergindo ainda nessa época, como: as representações sociais de juventude enquanto “crise”; a correlação com a escolarização; a compreensão dos adolescentes enquanto seres inferiores aos indivíduos adultos; e a associação a “rituais de passagem para a vida adulta”.

Com isso, não queremos dizer que a adolescência se reduza a isso, mas pontuar o processo de constituição histórica da forma como ela é majoritariamente entendida na sociedade brasileira capitalista atual.

Já na *Idade Moderna*⁷, emergiram, principalmente ao seu final, os primeiros esforços para se pensar e definir adolescência (Ariès, 1960/1986; Lima, 2017; Lírio, 2012). Entretanto, conforme expressou Ariès (1960/1986), eram proposições ainda muito iniciais e que se vinculavam a uma noção de juventude, a qual “é a idade privilegiada do século XVII” (p. 48).

Moraes e Weinmann (2020) nos contam que, no século XVI, quando começou a emergir nos âmbitos sociais privilegiados a sensação de distinção entre as idades, despontaram as expressões latinas *adults* e *adolescens*. A juventude, nos séculos XVI e XVII nas comunidades rurais, era compreendida como um período da vida em que o sujeito desenvolvia de maneira plena suas capacidades para trabalhar, ir para a guerra e/ou organizar jogos, festas ou rituais da época. Além disso, no *Ancien Régime* (ou Antigo Regime)⁸, os casamentos delimitavam o término da juventude, que ocorria, aproximadamente, entre 15 e 25 anos (Weinmann, 2012).

Nessa época, com o Estado intervindo mais nos espaços sociais e com a constituição nuclear e patriarcal da família burguesa, começaram a se estruturar as definições de civilidade, coletivo e privado, proporcionando determinação dos limites entre as esferas privada e pública; e, dessa forma, foi se configurando a juventude moderna (Ariès, 1960/1986; Lírio, 2012; Moraes & Weinmann, 2020; Schoen-Ferreira et al., 2010; Weinmann, 2012).

Além disso, ocorreu uma expansão da alfabetização e da facilitação do acesso à leitura de livros, propiciando uma separação dos sujeitos de sua comunidade. Essas transformações

⁷ Período da história que se iniciou em 1453 (século XV) e foi até 1789 (século XVIII), quando ocorreu a Revolução Francesa.

⁸ Sistema político e social aristocrático originalmente francês e característico dos séculos XV, XVI, XVII e XVIII.

originaram uma preocupação e um cuidado com a moralidade de crianças e jovens, a fim de protegê-los das tentações da vida. Assim, fundou-se o colégio, um espaço fechado e com cômodos separados, sob a responsabilidade de especialistas adultos, destinado à educação e à instrução de indivíduos de 10 a 25 anos, que passou a ser compreendido como uma instituição fundamental da sociedade. Nesses locais, não havia separação por faixa etária (Ariès, 1960/1986; Schoen-Ferreira et al., 2010).

Ademais, mesmo que, nessa época, a adolescência ainda não fosse compreendida como uma etapa relevante da vida, Ariès (1960/1986), Erikson (1998), Gallantini (1978), Garrod et al. (2005), Grossman (1998), Le Breton (2013/2017, citado por Moraes & Weinmann, 2020), Lírio (2012), Santrock (2014) e Schoen-Ferreira et al. (2010) chamam a nossa atenção para o fato de que algumas das características⁹ que atualmente são comumente associadas a ela foram expressas, debatidas, teatralizadas e eternizadas em expressões artísticas modernas. Elencamos aqui dois exemplos. O primeiro é o romance *“Emilio ou Da Educação”*, de Jean-Jacques Rousseau, no qual o autor ressaltou o caráter qualitativo do processo de desenvolvimento e mencionou aspectos que até hoje são atribuídos à adolescência, como um estágio no qual prepondera o conflito e a instabilidade emocional causados por uma maturação biológica, a reflexão sobre os períodos anteriores, a busca pelo seu lugar e o desenvolvimento do raciocínio. E o segundo é a ópera *“Siegfried”*, de Richard Wagner, compreendida por muitas pessoas como a primeira personificação do adolescente moderno típico, pois expressava a junção de força física, candura temporária, alegria de viver e espontaneidade.

Apesar de, até então, inexistir a definição do que hoje nomeamos como adolescência e esta ainda se confundir com a segunda infância, em decorrência das novas formas do sujeito

⁹ É importante apontarmos que Lírio (2012) utiliza o termo “fatores psicossomáticos” para se referir a essas características. Isso evidencia o quanto, no decorrer da história, os aspectos da adolescência (um momento da vida) foram sendo compreendidos como algo patológico.

viver no grupo social, dos meios burgueses e dos processos de escolarização, a partir do século XVIII, foram emergindo o sentimento e o reconhecimento da adolescência como um período importante do desenvolvimento, algo que se concretizou no período histórico seguinte (Ariès, 1960/1986; Moraes & Weinmann, 2020; Schoen-Ferreira et al., 2010; Weinmann, 2012).

Por fim, observamos o quanto, ao longo dos períodos históricos, evidencia-se a tendência social a tratar como fisiológico e/ou biológico, quase que como inato, aquilo que se constitui cultural e socialmente, no decorrer do tempo. E a forma como a adolescência foi sendo caracterizada no decorrer da história também não seguiu caminhos muito diversos desses.

2.1.1.2. Adolescência na Idade Contemporânea¹⁰. É consenso entre Ariès (1960/1986), Le Breton (2013/2017, citado por Moraes & Weinmann, 2020) e Weinmann (2012) que foi durante esse período que ocorreu a consolidação da adolescência enquanto uma etapa importante do desenvolvimento. Apesar dessa concordância, os autores divergem quanto à época e aos motivadores de tal reconhecimento, conforme mencionamos anteriormente.

Ariès (1960/1986) e Le Breton (2013/2017, citado por Moraes & Weinmann, 2020), consideram que o aparecimento da adolescência tal qual conhecemos hoje se deu entre os séculos XVIII e XIX. Segundo Weinmann (2012), Ariès entende que esse surgimento está situado no cenário da Revolução Francesa – que ocorreu entre 1789 e 1799 – a partir da instauração de um exército permanente, associando a figura do adolescente ao cadete.

A partir da Revolução Industrial, que ocorreu entre 1760 (século XVIII) e 1840 (século XIX), na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, ocorreram algumas transformações sociais importantes. Houve uma rápida ascensão da técnica e da industrialização, propiciando a difusão da organização dos trabalhadores. A sociedade passou a se configurar como uma extensa

¹⁰ Período histórico que se iniciou em 1789 (século XVIII) com a Revolução Francesa e tem se dado até os dias atuais.

população anônima, formada por sujeitos que não se conheciam. Os papéis de crianças e mulheres foram redefinidos. Os Estados Nacionais foram fortalecidos. Começou-se a direcionar e controlar mais a formação do jovem, que era caracterizada pela substituição da educação mais teórica e especializada por uma mais prática. E os pais passaram a enxergar os filhos ora como o futuro da família, ora como um objeto de amor (Ariès, 1960/1986; Lírio, 2012; Schoen-Ferreira et al., 2010). Segundo Sarat e Sarat (2007, citados por Schoen-Ferreira et al., 2010), ocorreu, no Brasil, a fundação de escolas para meninas, a fim de prepará-las para serem mães hábeis para a educação de seus filhos.

Assim, segundo Schoen-Ferreira et al. (2010), a infância passou a ser compreendida “como um momento privilegiado da vida, e a criança é identificada como uma pessoa” (p. 230). Dessa forma, iniciou-se um delineamento mais preciso da imagem do adolescente e a adolescência, no decorrer do século XIX, passou a ser compreendida como um período crítico da vida, com um grande potencial de riscos para a sociedade e para o próprio sujeito, e que, na menina, se estendia da primeira comunhão ao casamento e, no menino, ia da primeira comunhão ao bacharelado (Ariès, 1960/1986; Schoen-Ferreira et al., 2010). Aqui, podemos observar o quanto os papéis atribuídos aos gêneros têm sido construídos historicamente, ainda que, por vezes, a existência de padrões esperados seja justificada a partir de uma lógica naturalizante.

Ademais, conforme salientaram Ariès (1960/1986), Leal (2010) e Le Breton (2013/2017, citado por Moraes & Weinmann, 2020), foi a partir da emergência do sentimento de infância, no século XIX, caracterizado pelo distanciamento das crianças dos ambientes de trabalho e pela aproximação das mesmas da escola, que se possibilitou a cristalização da adolescência. Weinmann (2012) faz uma crítica à forma como Ariès associou o surgimento da infância e da adolescência a instituições disciplinares, que confinam e são hierarquizadas de maneira rígida. A respeito disso, achamos importante compreender as nuances de poder envolvidas na constituição desses fenômenos, compondo o que eles são na atualidade.

Desse modo, a partir do processo de industrialização e da instauração de sistemas educacionais obrigatórios, a adolescência passou a ser mais conhecida e observada, principalmente, pelos educadores (Schoen-Ferreira et al., 2010). E em meados do século XIX, organizaram-se os primeiros serviços de saúde destinados, especificamente, a estudantes de colégios (Silber, 1997 citado por Schoen-Ferreira et al., 2010).

Com o tempo, profissionais da Psicologia passaram a se interessar pelo estudo da adolescência, e, em 1904, Granville Stanley Hall realizou a primeira pesquisa significativa sobre a Psicologia da Adolescência, a qual teve suas informações publicadas no livro intitulado “*Adolescence*” (Campos, 2021; Lírio, 2012; Moraes & Weinmann, 2020; Schoen-Ferreira et al., 2010; Weinmann, 2012). Hall ficou conhecido por criar o conceito da adolescência enquanto uma fase da vida e por descrever algumas de suas características, como: **a)** o acontecimento de transformações importantes, decorrentes de uma maturação sexual, que propiciavam o surgimento de uma nova personalidade; **b)** a presença de intrepidez, de tensões e desvios e transgressões comportamentais; **c)** uma moratória que possibilitava um tempo de espera até que a maturidade física fosse alcançada; **d)** o aumento do estresse e da emotividade; **e)** o surgimento de conflitos com a família (Campos, 2021; Lírio, 2012; Schoen-Ferreira et al., 2010). De acordo com Schoen-Ferreira et al. (2010), Hall entendia a adolescência como uma fase essencialmente biológica. A partir desse estudo se tornou mais difundida a realização de pesquisas científicas com adolescentes, compreendendo-os, majoritariamente, a partir de um viés biologicista e/ou patológico.

Diante do distanciamento e do comportamento de vigilância instaurado pelas famílias para com os adolescentes, estes buscaram espaços, grupos e maneiras concretas para desenvolverem sua privacidade, a saber: a escrita de diários; a formação de amizades com pessoas de sua idade; a criação de movimentos e associações. Nesse sentido, até o século XIX, a figura do adolescente era associada a indisciplina, preguiça e indolência (Schoen-Ferreira et

al., 2010). Entretanto, o século XX, principalmente, a partir da Primeira Guerra – que foi de 1914 até 1918 – e da Segunda Guerra Mundial – que foi de 1939 a 1945 –, foi designado por Ariès (1960/1986) como o século da adolescência, e o adolescente ganhou o título de herói e passou-se a enfatizar o papel importante desse indivíduo na manutenção da sociedade (Leal, 2010; Lírio, 2012; Schoen-Ferreira et al., 2010).

Assim, observou-se o advento “de uma consciência etária à oposição jovem/não-jovem” (Lírio, 2012, p. 76). E, aos poucos, alguns movimentos juvenis passaram a despontar no cenário mundial ditando a cultura e a moda (Lírio, 2012), como, por exemplo: o termo *teen* que surgiu da palavra *teenager* que aglutinou e sintetizou a concepção de adolescência; e os jovens rebeldes de 1950 dos Estados Unidos (Campos, 2021; Weinmann, 2012). Movimentos vistos por alguns como prejudiciais, mas compreendidos por Weinmann como causadores da “crise das sociedades disciplinares . . . [e] condição de possibilidade da explosão adolescente” (Moraes & Weinmann, 2020, p. 293).

Além disso, segundo Bock (2004) e Lírio (2012), foi Erickson que, em 1976, institucionalizou a adolescência na Psicologia, intensificando o processo de naturalização e de universalização desse período, concebendo-o como uma etapa natural do crescimento, uma moratória que fica entre a infância e a idade adulta. E o requisito para o adolescente iniciar a vida adulta seria construir a sua própria identidade, enfrentando dificuldades nessa tarefa (Bock, 2004; Lírio, 2012). Com o tempo, por meio das discussões propostas por autores como Becker (2009) e Calligaris (2000), passou-se a acrescentar aspectos culturais à compreensão de adolescência e a propor-se um olhar para o(a/e) adolescente como um sujeito questionador e ativo; entretanto, essa perspectiva ainda não deixava de lado uma concepção naturalizante. Nesse sentido, é importante salientarmos, conforme propôs Lírio (2012), que ainda que no século XXI tenha-se buscado compreender, de forma singular, a adolescência, isso não foi equivalente à garantia de valorização desse período do desenvolvimento.

No cenário legislativo brasileiro, em 13 de julho de 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei Federal nº 8.069), o qual, em seu artigo 2º, define que adolescente é o indivíduo que tem entre doze e dezoito anos de idade incompletos. O estatuto também salienta que eles são sujeitos de deveres e direitos e seres humanos em desenvolvimento. O ECA foi uma conquista muito importante no contexto nacional para o reconhecimento, especialmente, dos direitos de crianças e adolescentes; entretanto, devemos admitir que, considerando a época na qual foi criado, existem limitações no que se refere a uma compreensão menos naturalizante desses períodos da vida.

Para finalizar essa seção de apanhado histórico, vale ressaltar que as perspectivas acima apresentadas a respeito do que seria essa juventude são de adultos; assim, eles descrevem, a partir do seu ponto de vista, a adolescência. Tais acepções vão de encontro com a proposta do presente trabalho que, como descrevemos anteriormente, se propõe a apresentar a adolescência a partir das narrativas dos(as/es) próprios(as/es) adolescentes.

2.1.2. Psicologia Histórico-Cultural¹¹

Após esse apanhado histórico é possível perceber o quanto, ao longo dos anos, majoritariamente foi sendo disseminada socialmente, em especial no Ocidente, uma perspectiva naturalizante, biologizante, universalizante, semi-patológica, reducionista e pejorativa da adolescência (Bock, 2004, 2007; Leal & Facci, 2014; Ozella, 2003). Ultrapassando essa definição e visão, no presente trabalho, nos embasamos na concepção de adolescência da *Psicologia Histórico-Cultural (PHC)* que, pautada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, parte da compreensão de que o *ser humano* se constitui e se comunica com os outros indivíduos e seu contexto “numa relação intercomplementar de troca” (Vigotski, 1925/1999, p.

¹¹ Apesar de alguns autores como Bock (2004), Leontiev (2004) e Ozella (2003) nomearem a perspectiva como sócio-histórica, no presente trabalho faremos uso dos termos “Psicologia Histórico-Cultural” ou “Teoria Histórico-Cultural”, a fim de padronizar.

XII). Isto é, a constituição do sujeito se dá por meio das interações de reciprocidade que este estabelece com o meio cultural, social e histórico, representando-o e, ao mesmo tempo, o construindo (Leontiev, 2004; Luria, 2010; Vigotski, 2000b). Antes de nos aprofundarmos na discussão da concepção de ser humano da PHC, consideramos pertinente realizar uma breve contextualização do cenário no qual essa teoria foi elaborada.

A *Teoria Histórico-Cultural* (THC) é uma vertente da psicologia soviética que, baseada em preceitos de Marx e de Friedrich Engels, foi desenvolvida, no início do século XX, pelo pensador e psicólogo russo Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934) em parceria com seus discípulos e colegas do grupo de pesquisa *troika*: Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), como contam Cerezuela e Mori (2015).

Assim como Cerezuela e Mori (2015) e Leite e Della Fonte (2021), consideramos relevante explicitar sobre o contexto histórico no qual a teoria foi se constituindo, dada a sua importância para a construção da mesma. Nesse sentido, foi no cenário pós-Revolução de 1917 e do estabelecimento do socialismo na União Soviética, com problemáticas sociais graves, especialmente, na educação (como o aumento do analfabetismo e a desconsideração das pessoas com deficiência), que a THC se estabeleceu como contraponto às correntes teóricas existentes até então. Assim, o grupo de estudos de Vigotski almejava estruturar “uma psicologia marxista para atender e solucionar as contradições sociais. [Pois, aceitar a psicologia burguesa,] seria negar a revolução e o comunismo.” (Cerezuela & Mori, 2015, p. 1255).

A proposição dessa perspectiva inédita tinha como prioridades a formação do homem e do seu psiquismo social e a sua emancipação, e estava atrelada à instauração de uma nova sociedade, por meio da coletividade, que, por sua vez, estava conectada à elaboração de uma concepção inovadora de indivíduo. E a educação compunha de maneira importante esse processo, pois se configurava como uma forma de possibilitar o desenvolvimento desses

sujeitos. Assim, Vigotski e seus seguidores organizaram essa nova maneira de compreender e estudar o desenvolvimento psicológico individual a fim de pautar e construir o socialismo russo (Cerezuela & Mori, 2015; Leite & Della Fonte, 2021).

Ademais, a partir dessa breve contextualização, torna-se mais compreensível, como destacaram Cerezuela e Mori (2015), a relevância que “a teoria vigotskiana atribui à apropriação do indivíduo, da experiência histórica e social e, dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade” (p. 1257). Nesse sentido, é importante explicitarmos alguns conceitos-chave dessa perspectiva, que são essenciais para o entendimento do nosso trabalho. Para tanto, discorreremos a seguir sobre os seguintes tópicos: O Processo de Humanização dos Indivíduos; Desenvolvimento; As Funções Psicológicas; As Atividades-guia; Períodos de Crise no Desenvolvimento; As Vivências e o Desenvolvimento do Psiquismo Humanos; Os Significados Sociais e os Sentidos Pessoais; A Aprendizagem e o Desenvolvimento.

2.1.2.1. O Processo de Humanização dos Indivíduos. Ao afirmarmos que o sujeito é um ser social e histórico (Leontiev, 2004; Luria, 2010; Vigotski, 2000b), compreendemos que o contexto no qual ele está inserido é essencial para a sua constituição enquanto ser humano. Assim, conforme salientado por Leal (2010), entendemos que “o homem não nasce homem, mas se *constitui* como tal a partir da aquisição cultural já produzida pelas gerações precedentes” (p. 76, grifos da autora), nesse sentido, ele “se faz homem a partir de sua atividade vital, o trabalho, o que o coloca em relação com a natureza e com os outros homens para produzir a sua existência. Assim, ele produz, também, a si mesmo” (p. 76).

Dessa forma, o sujeito, a partir da apropriação do produto decorrente da atividade humana primordial (o trabalho) que realiza sobre o mundo concreto e material, se humaniza, ou seja, é por meio do trabalho que o indivíduo se constitui enquanto ser social (Cerezuela &

Mori, 2015; Leal, 2010). Além disso, é trabalhando, isto é, empregando energia humana a fim de, intencionalmente, alterar a natureza, que o sujeito humaniza o mundo no qual está inserido, pois quando “atua e trabalha, suas aptidões e conhecimentos vão se cristalizando, de certa maneira, nos seus produtos” (Bock, 2004, p. 29). Evidencia-se, assim, segundo Duarte (2013), a existência de uma dialética entre os processos de objetivação e de apropriação que compõe a dinâmica essencial da constituição histórica da humanidade. Nesse sentido, o indivíduo, a fim de suprir suas necessidades, altera a natureza, se objetivando nesse processo e apropriando-se dessa atividade objetivada (o trabalho), originando necessidades novas, em um processo ininterrupto e consecutivo de objetivação/apropriação. As mudanças objetivas demandam renovações subjetivas, ampliando, a depender das condições materiais, as potencialidades e possibilidades de ação e de desenvolvimento do sujeito (Duarte, 2013; Leal, 2010).

Cerezuela e Mori (2015) ressaltam que para Leontiev o trabalho e a linguagem emergem das necessidades coletivas, respectivamente, de sobrevivência e de estabelecer comunicação. Nesse sentido, a respeito da atividade produtiva, o autor afirma que:

Pela sua **atividade**, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. **Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades**. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos . . . **Os progressos realizados na produção de bens materiais** [instrumentos, máquinas, habitações, roupas] **são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens**; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (Leontiev, 2004, p. 263, grifos nossos).

Desse modo, evidencia-se o papel da sociedade na configuração do trabalho enquanto uma atividade fundamental que, por sua vez, ao longo da história, propiciou condições para a humanização do ser humano. Nesse sentido, de maneira bem interessante, Bock (2004), Leal

(2010) e Leontiev (2004) nos contam sobre como se deu o *processo de hominização*, pois, para chegar à forma atual, o sujeito teve que passar por um extenso período de evolução anatômica e biológica. E, a partir deste, o desenvolvimento do homem passou a acontecer através do *processo de humanização*, ou seja, mediado histórica e socialmente pelas leis sócio-históricas (Bock, 2004; Leal, 2010; Leontiev, 2004).

Ainda sobre isso, Marx e Engels (2007) ressaltam que a produção e a utilização de instrumentos e a elaboração da linguagem foram pontos marcantes no desenvolvimento do homem, diferenciando-o do macaco. Nesse sentido, entende-se que ainda que o ser humano tenha uma origem animal, o seu psiquismo é “algo que se desenvolve por meio do processo de inserção do indivíduo na cultura e nas relações sociais” (Bock, 2004, p. 26).

Aprofundando-se um pouco mais nessa compreensão, Leal (2010) explica que

as características do *ser humano* . . . possuem existência objetiva, formada histórica e socialmente pelo conjunto dos homens. São essas características, formadas nesse processo que constituem o *gênero humano*, uma categoria histórica que expressa a síntese das objetivações humanas.

O homem, portanto, precisa apropriar-se dos objetos e fenômenos produzidos até então – a cultura material e não-material – resultando daí sua humanização, que se forma vinculada às condições de sua existência e reprodução. Somente desta maneira o homem se forma como *homem*, pertencente ao *gênero humano*. (p. 77, grifos da autora).

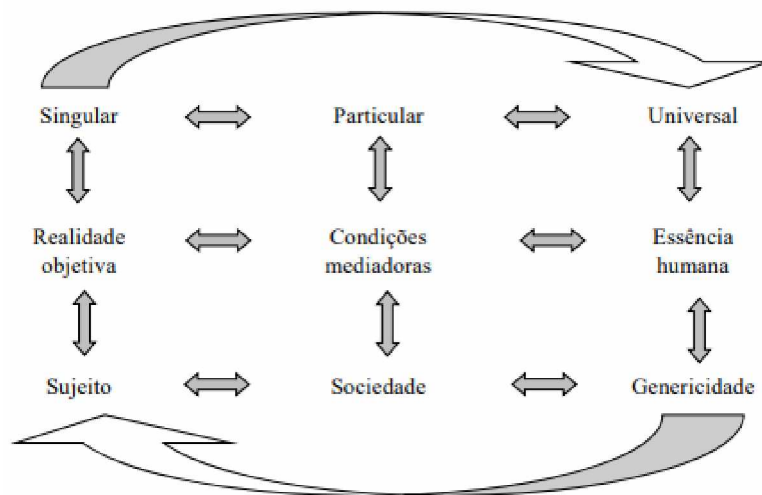
Nesse sentido, conforme ressaltado por Leal (2010), Lukács (1963/1966), Oliveira (2005) e Pasqualini e Martins (2015), esse elo entre o sujeito e o gênero humano representa a conexão que a pessoa, enquanto indivíduo singular, estabelece com as objetivações humanas, se apropriando delas, possibilitando que apreenda o conjunto de conhecimentos do seu contexto e que participe ativamente das mudanças do mesmo.

Assim, esse processo de humanização se efetiva na interação dialética entre *singular* e *universal*, que é mediada pelo *particular*, isto é, é na ligação que o sujeito tem com a sociedade (relação indivíduo-sociedade ou particular) que a vinculação entre o sujeito e o gênero humano (relação indivíduo-genericidade ou singular-universal) se concretiza (Leal, 2010; Lukács, 1963/1966; Oliveira, 2005; Pasqualini & Martins, 2015). Oliveira (2005) destaca ainda que aquilo que foi possível à pessoa assimilar da genericidade (universalidade) e das mediações sociais (particularidade) está sintetizado nela. Nesse sentido, ressaltamos que, conforme explicitaram Pasqualini e Martins (2015), o homem singular, em si, é apenas uma abstração, uma vez que “a singularidade só pode ser compreendida no desvelar de suas conexões com o particular e o universal” (p. 367). Isto é, o ser humano é, a um só tempo, singular-particular-universal (Pasqualini & Martins, 2015). Ademais, compreende-se que é por meio da coletividade e do agir sobre o mundo que o indivíduo se apropria dele e das construções humanas históricas, o humaniza, o constrói, ao passo que também se constitui e torna-se humano.

A ilustração a seguir, extraída do artigo de Bernardes (2010, p. 303), expõe de maneira visual a interação existente entre singular (sujeito) e universal (genericidade), mediada pela dimensão particular (sociedade):

Ilustração 1

Relação Dialética Singular-Particular-Universal



Fonte: Bernardes, M. E. M. (2010). O método de investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Revista Psicologia Política*, 10(20), 297-313.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a09.pdf>

Por fim, observamos que, conforme explicitado por Lima (2017), a THC se contrapõe a uma perspectiva naturalizante do psiquismo e dos indivíduos, a qual, de acordo com Bock (1999), entende, de forma descontextualizada, que o sujeito tem as capacidades, habilidades e possibilidades inatas necessárias para que ele, sozinho, cresça e se desenvolva. Ademais, como apresentaremos mais a fundo a seguir, a perspectiva histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano de maneira muito distinta dessa.

2.1.2.2. Desenvolvimento. A respeito do *desenvolvimento*, mais especificamente do infantil, Vigotski (2006b) postula que existem duas teorias principais:

Segundo uma delas, o desenvolvimento nada mais é do que a realização, a mudança e a combinação de capacidades inatas. Nada de novo emerge, exceto para o crescimento, desdobramento e reagrupamento dos elementos dados desde o início. Para a outra

concepção, o desenvolvimento é um processo contínuo de automovimento que se distingue, antes de tudo, pelo aparecimento e formação permanente do novo, não existente nas etapas anteriores. Esse ponto de vista sabe captar no desenvolvimento algo essencial para a compreensão dialética do processo. (p. 254, tradução nossa)¹².

Assim, conforme explicitou Leal (2010), em contraposição à teoria evolucionista, Vigotski compreende que “o desenvolvimento se caracteriza por formações qualitativas novas, que possuem um ritmo próprio, que precisam de mediações especiais.” (p. 43). Nesse sentido, para Vigotski (2006b), são essas *novas formações qualitativas* que funcionarão como critério de distinção entre os períodos concretos do desenvolvimento, podendo-se assim definir o que há de mais essencial em cada idade. O autor entende por novas formações:

o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade [guia], as mudanças psíquicas e sociais que ocorrem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em determinado período. (pp. 254, 255, tradução nossa)¹³.

A fim de esclarecermos um pouco a respeito desse processo de constituição das novas formações qualitativas, a seguir dedicaremos uma subseção para discorrer sobre os dois tipos principais de funções psicológicas. E, posteriormente, discutiremos sobre o conceito de atividade-guia e ideia de periodização do desenvolvimento.

¹² Según una de ellas, el desarrollo no es más que la realización, el cambio y las combinaciones de las capacidades innatas. No surge nada nuevo a excepción del crecimiento, despliegue y reagrupación de los elementos dados desde el principio. Para la otra concepción, el desarrollo es un proceso continuo de automovimiento que se distingue, en primer lugar, por la permanente aparición y formación de lo nuevo, no existente en estadios anteriores. Ese punto de vista sabe captar en el desarrollo algo esencial para la comprensión dialéctica del proceso.

¹³ el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado.

2.1.2.3. As Funções Psicológicas. Para Vigotski (2000c), os conceitos de sistema e de funções não são somente a soma sequencial e mecânica de partes isoladas de reações, mas são compostos pela relação com o todo. Nesse sentido, de acordo com o autor, “a formação psíquica, que chamamos de **função**, tem um **caráter integral**” (p. 16, tradução nossa, grifos nossos)¹⁴. Ademais, o teórico compreende que, no desenvolvimento humano, existem dois tipos principais de Funções Psicológicas: Elementares e Superiores.

Para Vygotski (2001), as primeiras funções, as mais primitivas, são constituídas pelos processos inferiores involuntários, de estímulo-resposta (ou seja, ações e reações reflexas/automáticas), de origem biológica do psiquismo, isto é, pelas *Funções Psicológicas Elementares (FPE)*, que são partilhadas por humanos e animais (Anjos, 2017; Vigotski, 2000c; Vygotski, 2001; Vygotski & Luria, 2007). Essas funções, segundo Vigotski (2000c), Vygotski (2001) e Vygotski e Luria (2007), após interagirem, por meio da mediação de signos e instrumentos, com os aspectos e os fenômenos da cultura, evoluem e originam o segundo tipo de formação psíquica, composto pelos processos exclusivamente humanos, isto é, pelas *Funções Psicológicas Superiores (FPS)*.

Antes de nos aprofundarmos na discussão das funções psíquicas, é importante definirmos três conceitos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento das FPS, a saber: *signos, instrumentos e mediação*. Tanto signos quanto instrumentos (ou ferramentas) são estímulos-meio criados, são artificiais e elaborados historicamente pelos seres humanos como forma de exercer domínio sobre si, sobre os outros e sobre o mundo; dessa forma, eles não são inerentes ao sujeito e a sua apropriação carece de transmissão anterior (Anjos, 2017; Bernardes, 2010; Bock, 2004; Leal, 2010; Vigotski, 2000c; Vygotski, 2001; Vygotski & Luria, 2007). Segundo Vigotski (2000c), “todo estímulo condicional criado artificialmente pelo homem e que

¹⁴ La formación psíquica, que llamamos función, tiene carácter integral.

é usado como um meio para dominar a conduta – própria ou a de outros – é um signo” (p. 83, tradução nossa)¹⁵; nesse sentido, instrumentos também são considerados signos.

Entretanto, conforme evidenciado por Anjos (2017) e Leal (2010), apesar de serem semelhantes em sua função mediadora, existem distinções entre os conceitos. Começamos pelos *signos* (ou instrumentos psíquicos) que são os meios utilizados pelos seres humanos para influenciar ou transformar psicologicamente a atividade interna, isto é, os seus próprios processos psíquicos e as suas condutas ou de outros sujeitos (Anjos, 2017; Bernardes, 2010; Bock, 2010; Leal, 2010; Vigotski, 2000c; Vygotski, 2001; Vygotski & Luria, 2007). Segundo Vygotski e Luria (2007), a princípio, os signos atuam como funções intersíquicas, isto é, como formas de interação social na conduta da criança que, posteriormente, passam a integrar a sua personalidade, agindo como mecanismos de regulação do próprio comportamento. Além disso, os signos tem uma dupla função, pois são instrumentos de pensamento e comunicação, e são essenciais na constituição do relacionamento do ser humano com o mundo (Vigotski, 2001a; Vygotski, 2001). Ademais, para Vigotski (1991) e Vygotski e Luria (2007), são exemplos de signos: a linguagem, a escrita, a leitura, os diversos cálculos e modos de numeração, o simbolismo algébrico, as obras de arte, os desenhos, os mapas, os diagramas, dentre outros.

Referindo-se mais especificamente à *linguagem*, Luria (1994) a define como um conjunto complexo de códigos que foi construído pelo ser humano no decorrer da história, devido à sua necessidade de interagir com os pares em decorrência da atividade laboral. Nesse sentido, é importante ressaltarmos, conforme afirmou Silva (2010), que a linguagem se origina na vida social, mais especificamente, no âmbito do trabalho. Leontiev (2004), Luria (1994) e Silva (2010) destacam que a linguagem tem as funções de: ser um mecanismo de comunicação entre as pessoas; atuar como um meio de registro, categorização, transmissão e concretização

¹⁵ todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como médio para dominar la conducta – propia o ajena – es um signo.

de informações variadas sobre fenômenos e objetos; e, ao passo que os sujeitos se apropriam dos saberes acumulados historicamente, funcionar como um mediador da organização, do desenvolvimento e da expressão do pensamento e da consciência humanos, implicando-se diretamente no processo de produção material. Assim, Leontiev (2004) ressalta que:

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia. (p. 348, grifos nossos)

Nesse sentido, segundo Silva (2010), é por meio da linguagem que se torna possível ao sujeito realizar generalizações, abstrações, associações e planejamentos mentais mais complexos, superando a percepção sensorial da realidade externa. Propiciando, em conjunto com os instrumentos e com a atividade laboral, a evolução do pensamento prático (isto é, aquele fundamentado em vivências imediatas e concretas) para o pensamento verbal ou lógico-verbal (Luria, 1994). Conceito este que vai ao encontro do que Vigotski (2000c) nomeia como pensamento por conceitos.

Retomamos aqui o segundo termo essencial para o entendimento do processo de evolução das funções psíquicas: o uso de *instrumentos* técnicos (ou ferramentas). Leontiev (2004) define instrumento como “um objeto com o qual se realiza uma ação [ou operações] de trabalho” (p. 88). E, segundo o autor, para se fabricar e utilizar uma ferramenta é imprescindível que se tenha consciência das propriedades objetivas (isto é, físicas) e sociais do objeto e da finalidade da ação de trabalho. Assim, enfatizamos que, para Leontiev (2004), o instrumento, para além de um utensílio com aspectos físicos particulares, é um objeto social que tem

um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele. . . . [Nesse sentido, a ferramenta] é também este meio de ação, elaborado socialmente, estas operações de trabalho realizadas materialmente e como cristalizadas nele. Razão por que dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização. (pp. 88-89).

Nesse sentido, os instrumentos (de trabalho) são aqueles por meio dos quais os seres humanos atuam sobre o(s) objeto(s) de sua atividade externa, transformando-o(s) e alterando a natureza como um todo, isto é, exercem uma operação genuinamente instrumental, ao passo que também criam estímulos que originam e controlam suas próprias condutas e motivações (Anjos, 2017; Bernardes, 2010; Bock, 2004; Leal, 2010; Leontiev, 2004; Souza & Andrada, 2013; Vigotski, 2000c; Vygotski, 2001; Vygotski & Luria, 2007).

Esse processo de criação e de utilização de signos (instrumentos psíquicos e técnicos) pelo ser humano é nomeado como princípio de *significação* (Anjos, 2017; Leal, 2010; Vigotski, 2000c), afinal, eles funcionam como mediadores nos processos de apropriação e de internalização da realidade (Bernardes, 2010; Bock, 2004). Nesse sentido, segundo Vigotski (2000c), é em decorrência desse preceito que “O homem introduz estímulos artificiais, dá sentido ao seu comportamento e cria, com a ajuda dos signos, a partir do exterior, novas conexões no cérebro” (p. 85, tradução nossa)¹⁶. E assim, o sujeito “adapta-se” ativamente à realidade, governa o seu próprio corpo e os seus comportamentos, transforma a si, o outro e a natureza e expande as possibilidades de desenvolvimento humano, como a evolução das FPS (Bernardes, 2010; Leal, 2010; Vigotski, 2000c). Sobre isso, Vigotski (2000c) salienta a relação dialética entre signos e ferramentas, pois, ao utilizar os instrumentos para alterar a realidade

¹⁶ El hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea con ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro.

externa, o sujeito também provoca mudanças em si mesmo, e, ao mesmo tempo, os signos são condições para que as transformações na natureza externa aconteçam.

Mas afinal, o que é atuar como mediador? É relevante abordarmos aqui o terceiro conceito que destacamos como essencial para a compreensão do desenvolvimento das FPS: a *mediação*. Esse termo diz respeito ao fato de que o desenvolvimento humano e as relações dos indivíduos com a natureza são constantemente mediados por algo (como: um objeto ou o uso da linguagem humana) que nos foi apresentado por outras pessoas e que garante significado ao contexto (Sartori, 2016; Silva, 2010). Assim, a mediação sempre se dá a partir da presença de um mediador (outros indivíduos, instrumentos ou signos) nas interações que o sujeito estabelece, modificando a relação com os diversos elementos (Anjos, 2017; Sartori, 2016). A respeito disso, Vygotski e Luria (2007) explicam que: “O caminho da coisa para a criança e da criança para a coisa passa [pela mediação] de outra pessoa” (p. 29, tradução nossa)¹⁷.

Ademais, ressaltamos que, para Vigotski (2000c), o outro tem um papel essencial na constituição cultural e no desenvolvimento da humanidade do sujeito, isto é, “nos tornamos nós mesmos por meio dos outros” (p. 149, tradução nossa)¹⁸ e, assim, enxergamo-nos em outras pessoas e por meio delas (Sartori, 2016). Sobre o processo de construção do indivíduo a partir das mediações sociais, dos outros sujeitos e da realidade externa, encontramos no prefácio do livro de Vigotski (2001a) o seguinte trecho que nos auxilia na compreensão:

[Destaca-se] o caráter mediato da atividade psíquica e a origem dos processos psíquicos interiores na atividade inicialmente externa e interpsíquica. Portanto, trata-se de uma atividade de fundo social na qual o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação intercomplementar de troca. A relação entre o homem e o

¹⁷ El camino de la cosa al niño y de este a la cosa pasa a través de otra persona.

¹⁸ pasamos a ser nosotros mismos a través de otros.

mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de idéias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo. (p. XII)

Assim, a partir da apresentação desses conceitos essenciais, podemos retomar a discussão a respeito do processo de evolução das formações psíquicas. Conforme explicamos anteriormente, as FPE, após interagirem, através da mediação de instrumentos (de trabalho) e signos (instrumentos psicológicos), com fenômenos e aspectos culturais, se desenvolvem dando origem às funções superiores e complexas (Anjos, 2017; Bock, 2004; Vigotski, 2000c; Vygotski, 2001; Vygotski & Luria, 2007). A respeito disso, vale destacar, conforme ressaltado por Souza e Andrada (2013), que o processo evolutivo das funções não ocorre de maneira paralela ou sobreposta, mas resulta da conexão entre essas formações psíquicas, constituindo uma rede interligada de sínteses entre as FPE e as FPS, isto é, ambas devem ser consideradas “como uma unidade dialética dentro do mesmo sistema” (Bernardes, 2010, p. 308) e não como duas colunas separadas (Anjos, 2017).

Nesse sentido, Anjos (2017) afirma que as funções psicológicas são:

sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, sentimentos e emoções, que, umbilicalmente unidas, constituindo um sistema funcional complexo, corroboram a formação da imagem subjetiva, no cérebro, da realidade objetiva, ou seja, a formação do psiquismo. Tais funções tornam-se superiores, voluntárias, à medida que o ser humano vai dominando o universo simbólico objetivado ao longo da história da humanidade. (p. 89, grifos nossos).

Ademais, podemos compreender, conforme salientaram Anjos (2017), Leal (2010), Leite e Della Fonte (2021), Noguchi et al. (2021) e Vigotski (2000c, 2006b), algumas características importantes do processo de formação das FPS. A primeira delas é que esse salto

qualitativo acontece quando o domínio dos signos pelo sujeito propicia o controle do psiquismo e das condutas. O segundo aspecto pertinente é que signos e instrumentos, que estão ligados ao controle dos meios externos da evolução cultural (como: linguagem, cálculo, escrita e desenho) e do pensamento, e os processos de constituição das FPS estão conectados de maneira indissolúvel. A terceira característica relevante é que as FPS são funções sociais e, dessa forma, a princípio, elas emergem como funções interpessoais nas relações e atividades sociais e coletivas que, posteriormente, em decorrência da mediação, são incorporadas como formações intrapsíquicas nas atividades internas, compondo de maneira essencial a base para o desenvolvimento da personalidade. E, por fim, destacamos que a constituição das FPS ocorre por meio de superação por incorporação, ou seja, não há a extinção das FPE, mas a sua reestruturação em novas formações psíquicas, com novos significados, que possibilitam transformações no indivíduo.

Além disso, a respeito desse processo de evolução das FPS, Vigotski (2000c, 2006b) ressalta que, durante a infância, prevalecem as FPE, que são amadurecidas e desenvolvidas, a saber: as sensações inferiores, o esforço volitivo, os sentimentos de prazer e desprazer, imaginação reprodutora, atenção involuntária, associações, memória involuntária e pensamento figurativo¹⁹. Entretanto, as FPS, na infância, se encontram em estado rudimentar e só se desenvolvem plenamente na adolescência, devido, principalmente, à capacidade de constituição do pensamento por conceitos (Anjos, 2017; Vigotski, 2000c; Vygotski, 2001).

Segundo Leite e Della Fonte (2021), as FPS dizem respeito a

¹⁹ Para auxiliar no entendimento das FPE e das FPS indicamos a leitura do “Diagrama geral para o sistema conceitual ‘função psíquica superior’” elaborado por Achilles Delari Junior, com termos traduzidos por ele, a partir dos tomos de Vigotski (1991, 2000c). O diagrama pode ser acessado no seguinte link: https://estmir.net/diagrama-para-funcao-psiquica-superior.html?fbclid=IwARlqFohL-PFLKfP3GRKvceEABw_PRsXHvPZaTINq9aRgkXfmIhvbzIzgkmE

processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais, como a consciência, a vontade e a intenção, que pertencem à esfera da subjetividade. Elas são formas supraorgânicas de conduta resultantes do uso de signos e do emprego de ferramentas que, de certo modo, contribuíram para que ao longo da história humana, os comportamentos se tornassem planejados e controlados. (p. 20, grifos nossos)

Discorreremos mais sobre as FPS em uma seção posterior intitulada “As Funções Psicológicas Superiores (FPS) na Adolescência”. A seguir, considerando o papel relevante das atividades-guia no desenvolvimento, dissertaremos sobre as mesmas.

2.1.2.4. As Atividades-guia. Cabe aqui explicitarmos que entendemos que as *atividades-guia (principais ou dominantes)* são centrais e fundamentadas nas realidades concretas e nas relações sociais, têm papel primordial na gestão de transformações relevantes nas outras atividades e nas características psicológicas da personalidade e nos processos psíquicos dos sujeitos, em dado estágio do desenvolvimento (Elkonin, 2017; Leontiev, 2010; Noguchi et al., 2021).

A respeito disso, Leontiev (2010) compreende que a atividade-guia não diz respeito àquela à qual o sujeito dedica mais tempo em dado período da vida, mas, se refere sim à atividade que é caracterizada por três aspectos principais. O primeiro deles é que ela proporciona o surgimento e a diferenciação de outras atividades. A sua segunda característica é propiciar que os processos psíquicos particulares tomem forma ou sejam reestruturados. Entretanto, vale destacar que não é só durante a atividade principal que ocorrem a modelação ou a reorganização dos processos psicológicos, mas também em outros modos de atividade geneticamente vinculados a ela. E, por fim, o terceiro fator é que essa atividade está

intimamente ligada à possibilitação da emergência das principais transformações psíquicas na personalidade humana, presentes em um determinado período do desenvolvimento.

Sobre a gênese do processo de mudança da atividade principal, é importante entendermos que ela se dá a partir de novos motivos, interesses e necessidades, suscitados pelas tarefas enfrentadas que são coerentes com as potencialidades em alteração do indivíduo, e que propiciam que este se desprenda das atividades que, anteriormente, eram dominantes e se dirija a outras atividades principais. Estas, por sua vez, transformam as ações, funções psicofisiológicas e operações e medeiam estas interações do sujeito com o contexto, configurando, dessa forma, a passagem de um período da vida ao outro. Em resumo, as atividades-guia mudam segundo as formações qualitativas que surgem de um novo estágio do desenvolvimento (Leontiev, 2010; Noguchi et al., 2021; Vigotski, 2006b).

Elkonin (2017), ao propor a periodização do desenvolvimento baseada no sistema educacional, ressaltou que os conteúdos objetivos das atividades-guia são importantes, pois dizem respeito ao elemento da realidade com o qual o sujeito interage. Nesse sentido, Lopes (2020) salienta que, para Elkonin (1989), a atividade dominante sempre se dá na interação entre criança ou adolescente e a sociedade e os indivíduos adultos.

Além disso, Elkonin (2017) discorreu sobre *a(s) atividade(s) principal(is) presente(s) em cada um dos cinco estágios*, sendo estes: **1)** O primeiro ano de vida da criança – caracterizado pela atividade de comunicação direta com as pessoas adultas, formando as ações sensório-motoras e orientadoras da manipulação; **2)** A primeira infância – marcada pela dominância da atividade objeto-instrumental, por meio da qual o sujeito passa a assimilar os processos de ações com objetos que foram socialmente estruturados; **3)** A idade pré-escolar – determinada pela atividade de brincar no seu modo mais desenvolvido, isto é, no jogo de papéis, o qual possibilita a disposição e o anseio da criança de realizar uma ação socialmente valorizada

e significativa, constituindo-se enquanto um processo de preparação para a aprendizagem na escola; **4)** A idade escolar – caracterizada pela atividade de estudo, a qual proporciona a apropriação de novos conhecimentos e o desenvolvimento de forças cognoscitivas e intelectuais, mediando os relacionamentos da criança com as pessoas adultas; **5)** A adolescência – marcada pelas atividades de comunicação íntima pessoal e profissional/de estudo. Discorreremos mais sobre as atividades-guia de adolescentes em uma seção posterior.

Ademais, vale ressaltar ainda que, como expressou Leontiev (2004), as condições históricas, econômicas, sociais, culturais e políticas vão influenciar de modo importante nos conteúdos concretos de determinados estágios do desenvolvimento. Diante disso, reiteramos a importância do presente estudo, pois, considerando que vivenciamos tempos pandêmicos com circunstâncias inusitadas, é extremamente relevante conhecer e compreender como tais circunstâncias têm repercutido, de maneira ímpar, nas funções psicológicas, nas atividades-guia, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de adolescentes.

2.1.2.5. Períodos de Crise no Desenvolvimento. Segundo Vigotski (2006a), toda *crise* tem como essência a “**reestruturação da vivência interior**” (p. 385, grifos nossos). Partindo dessa concepção Leal et al. (2021) salientam que, para Vigotski (1996), as crises possibilitam que o indivíduo desenvolva mais sua autonomia e suas interações sociais. Nesse sentido, Vigotski (2006b) afirma que “atrás de cada sintoma negativo [manifestação negativa] esconde-se um conteúdo positivo que consiste, quase sempre, na passagem para uma forma nova e superior” (p. 259, tradução nossa)²⁰.

Essa compreensão de que a crise constitui uma potência de desenvolvimento, segundo Leite e Della Fonte (2021), aparece já durante a construção da THC enquanto uma necessidade

²⁰ Trás cada sintoma negativo se oculta un contenido positivo que consiste, casi siempre, em el paso a uma forma nueva y superior.

para a história da luta soviética. Nesse cenário, segundo as autoras, a educação e a construção de uma nova sociedade se apresentaram como condições fundamentais para a constituição de um desenvolvimento integral do sujeito que abrangia a luta pela liberdade e pela emancipação, ao passo que essa concepção estava implicada na estruturação de um contexto soviético diferente. Assim, vamos entendendo o quanto o desenvolvimento humano é essencialmente político, histórico, econômico, cultural e social.

Além disso, para Vigotski (2006b), existem *períodos de crise no desenvolvimento* que, usualmente emergem de modo imperceptível, mas, em dados momentos a partir de um ápice, se agudizam e ficam evidentes. Segundo o autor, esse ponto que motiva e intensifica as crises está presente em todas as idades críticas. Sobre isso, Vigotski (2006b) explica que:

Neles, durante um tempo relativamente curto (vários meses, um ano, dois no máximo), ocorrem mudanças e deslocamentos bruscos e fundamentais, modificações e rupturas na personalidade da criança. . . . [processo que] às vezes adquire o caráter de uma catástrofe; relembra um curso de eventos revolucionários tanto pelo ritmo da mudança quanto pelo significado dela. Eles são pontos de inflexão no desenvolvimento infantil que às vezes assumem a forma de crises agudas. (p. 256, tradução nossa)²¹.

Assim, segundo o autor, o desenvolvimento nessas idades críticas pode ser caracterizado por conflitos internos e/ou com as pessoas com as quais o indivíduo convive, bem como por vivências dolorosas. Entretanto, é importante considerar também que as características dos períodos críticos podem variar de sujeito para sujeito, conforme suas condições internas e as circunstâncias concretas (Vigotski, 2006b).

²¹ En ellos, y a lo largo de un tiempo relativamente corto (varios meses, un año, dos a lo sumo), se producen bruscos y fundamentales cambios y desplazamientos, modificaciones y rupturas en la personalidad del niño. . . . adquiere, en ocasiones, carácter de catástrofe; recuerda un curso de acontecimientos revolucionarios tanto por el ritmo de los cambios como por el significado de los mismos. Son puntos de viraje en el desarrollo infantil que tienen, a veces, la forma de agudas crisis.

Nesse sentido, Vigotski (2006b) discorreu a respeito das características dos períodos críticos, mais especificamente nas crianças, explicando que:

o desenvolvimento progressivo da personalidade da criança, a criação ininterrupta do novo, tão manifesto em idades estáveis, para e diminui temporariamente em períodos de crise. Os **processos de extinção e retirada, decomposição e desintegração de tudo o que se formou na fase anterior e caracterizou a criança daquela idade** vêm à tona. . . . a criança perde o que conquistou antes de adquirir algo novo. . . . ela perde os interesses que ontem ainda guiavam toda a sua atividade, que ontem ocupavam a maior parte do seu tempo e atenção, e agora parece que as formas de suas relações externas são bem como sua vida interior. (p. 257, tradução nossa, grifos nossos)²².

Tal compreensão, segundo o autor, leva muitos teóricos a acreditarem que o desenvolvimento em períodos críticos se resume a aspectos ditos negativos e destrutivos; algo que se expressa na forma como nomeiam esses momentos: fase de teimosia, rebeldia, e etc.

Apesar dessa visão pejorativa dos momentos de crise, vale destacar, como apontaram Leal (2010) e Vigotski (2006b), que a alternância entre os períodos estáveis e os de crise evidencia o caráter dialético do desenvolvimento. E que o abandono de interesses e atividades antigos abrem espaço para, por meio de uma espécie de revolução, o indivíduo se transformar e pensar em novos caminhos possíveis para atender às suas necessidades (Leal, 2010; Vigotski, 2006b). Nesse sentido, Vigotski (2006b) explica que:

²² el desarrollo progresivo de la personalidad del niño, la ininterrumpida creación de lo nuevo, tan manifiesta en las edades estables, se detiene provisionalmente en los períodos de crisis, se frena temporalmente. Pasan a primer plano los procesos de extinción y repliegue, descomposición y desintegración de todo lo que se ha formado en la etapa anterior y caracterizaba al niño de dicha edad. El niño . . . pierde lo conseguido antes de que adquiere algo nuevo. . . . pierde los intereses que ayer todavía orientaban toda su actividad, que ayer ocupaban la mayor parte de su tiempo y atención, y ahora diríase que se vacían las formas de sus relaciones externas, así como su vida interior.

O desenvolvimento nunca interrompe seu trabalho criativo e mesmo em momentos críticos ocorrem processos construtivos. Além disso, os processos involucionais, tão manifestos nessas idades [críticas], também estão sujeitos aos processos de formação positiva da personalidade, dependem diretamente deles e formam com eles um todo indissolúvel. **O trabalho destrutivo é realizado nos períodos indicados na medida em que é essencial para o desenvolvimento de propriedades e traços de personalidade.** (p. 259, tradução nossa, grifos nossos)²³.

Diante disso, entendemos que as crises indicam que o novo está sendo gestado, isto é, os períodos críticos evidenciam as possibilidades do sujeito em contraposição às condições/exigências do meio e à posição que o indivíduo ocupa. Assim, segundo Leal (2010), em cada estágio emerge uma formação central diferente que, a partir da reestruturação da personalidade da criança sobre uma base nova, guiará o processo de desenvolvimento. Por fim, destacamos que, partindo dessas compreensões até aqui expostas, na sequência, nos deteremos à apresentação do conceito de vivências e da sua relação com o desenvolvimento do psiquismo.

2.1.2.6. As Vivências e o Desenvolvimento do Psiquismo Humano. Compreendemos que a *vivência*, tradução da palavra russa “*perejivanie*”, é uma unidade da consciência²⁴, da personalidade²⁵ com o meio (Vigotski, 2006a), de características subjetivas com as objetivas (Anjos & Duarte, 2021). Assim, segundo Vigotski (2006a):

Toda a vivência é vivência de algo. Não há vivências sem motivo, como não há ato consciente que não seja ato de consciência de algo. Entretanto, cada vivência é pessoal.

²³ El desarrollo no interrumpe jamás su obra creadora y hasta en los momentos críticos se producen procesos constructivos. Mas todavía, los procesos involutivos, tan manifiestos en dichas edades, están igualmente supeditados a los procesos de formación positiva de la personalidad, dependen directamente de ellos y forman con ellos un todo indisoluble. La labor destructiva se realiza en los períodos indicados en tanto en cuanto es imprescindible para el desarrollo de las propiedades y los rasgos de la personalidad.

²⁴ Dissertaremos mais sobre esse conceito na subseção “2.1.3.3. O Desenvolvimento da Autoconsciência”.

²⁵ Discorreremos mais a respeito desse termo na subseção “2.1.3.4. A Formação da Personalidade para Si”.

. . . A vivência possui uma orientação bio-social, é algo intermediário entre a personalidade e o meio, que significa a relação da personalidade com o meio, revela o que significa o momento dado do meio para a personalidade. (p. 383)

Ademais, conforme explicitaram Toassa e Souza (2010), a vivência é uma forma “de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica” (p. 759), isto é, é um processo dinâmico que envolve a integração entre experiência e emoções, sentimentos e percepções da pessoa. Nesse sentido, é importante entendermos que a vivência, enquanto unidade de análise sistêmica da consciência, “engloba aspectos tidos como irracionais (caso dos afetos e sensações) e racionais (caso do pensamento, do raciocínio para resolução de problemas nas suas mais diversas variantes, conforme Toassa, 2009).” (Toassa & Souza, 2010, p. 763).

A respeito disso, salientamos que a *unidade afetivo-cognitiva* é inerente e oferece sustentação à atividade humana, conforme ressaltado por Leite e Della Fonte (2021) e por Martins (2011). Nesse sentido, ao considerarmos o psiquismo como uma imagem subjetiva da realidade, é relevante entendermos como essa imagem se institui e como se dá a relação sujeito-objeto. De forma resumida, Leite e Della Fonte (2021) explicam que, por meio da apropriação, temos internamente uma representação do objeto real que não uma cópia mecânica sua; posto isto, as autoras salientam que “Captar o real envolve, além da compreensão sensorial pura, o domínio perceptivo, atencional, mnemônico que possibilita a criação de uma imagem mental do objeto. [Assim,] Vários processos funcionais integram o processo de representação da realidade.” (p. 20). Dessa forma, conforme destacou Martins (2011), é importante que compreendamos a “emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como ‘conteúdos puros’, isentos um do outro.” (p. 193).

Por fim, salientamos que, para Vigotski (2006a), é a vivência, a partir de uma relação dialética entre meio e sujeito, que delimitará se, como e quanto uma dada circunstância ou um determinado aspecto do contexto afetarão o desenvolvimento de um indivíduo. Assim, conforme explicitamos anteriormente, é a partir da reformulação das vivências dos sujeitos suscitada pelos períodos críticos que novas formações qualitativas são possíveis.

Ademais, para compreendermos as vivências dos sujeitos, temos de entender suas dimensões contextuais e individuais, abarcando a compreensão dos significados e sentidos atribuídos às situações vividas. Assim, discorreremos na subseção a seguir sobre essas significações e esses sentidos.

2.1.2.7. Os Significados Sociais e os Sentidos Pessoais. Os *significados sociais* (ou *significações sociais*)²⁶, segundo Leontiev (2004), são reflexos históricos e generalizados da realidade construída pela sociedade que, fixados em conceitos/palavras, medeiam as interações que os indivíduos estabelecem com o mundo e, conforme salientado por Pessoa (2018), constituem a consciência social. Para Leontiev (1975/1983), as significações são expressões de experiências ideológicas da sociedade, como: as políticas, as filosóficas, as religiosas, dentre outras. Dialogando com os apontamentos do autor e aprofundando-se na explicação do termo, Pessoa (2018) afirma que o significado social é “uma cristalização da experiência social, ou seja, da práxis da humanidade, configurando-se como as representações de uma dada sociedade, gerando um conjunto de significações por meio da linguagem.” (p. 51). A autora ainda frisa que apesar de não serem imutáveis, os significados detêm certa estabilidade, visto que “possuem relações objetivas, sob a forma de significações linguísticas elaboradas a partir da consciência social que lhes cria” (p. 54).

²⁶ Nas traduções dos textos de Leontiev, utilizam-se os dois termos. Diante disso, no presente trabalho, alternaremos entre ambos.

Nesse sentido, conforme salientado por Pessoa (2018), as significações são abstrações do mundo concreto feitas pelo ser humano por meio da incorporação e elaboração dos objetos em forma de linguagem (signos ou significados construídos socialmente), possibilitando que se refira e se comunique sobre as coisas sem que, necessariamente, estejam fisicamente presentes. Ainda sobre isso, a autora afirma que a utilização de significados se evidencia devido ao fato de eles serem partilhados socialmente e usados como maneira de comunicação com outros indivíduos, algo que propicia “a apropriação das riquezas produzidas pelo gênero humano e acumuladas historicamente. Desta forma, o sujeito não necessita vivenciar toda a história da humanidade de modo concreto, mas pode apropriar-se dela por meio das significações sociais compartilhadas.” (Pessoa, 2018, p. 52). Assim, segundo a autora, “Ao ter para si as objetivações já produzidas, o homem, dialeticamente, continua a produzi-las, seguindo o processo de elaboração das significações” (p. 54).

Assim, Pessoa (2018) ressalta que as significações são partes constituintes importantes da consciência humana, visto que é um instrumento mediador entre as produções humanas e age na formação do psiquismo do indivíduo. Utilizando o trabalho de Vigotski (1934/2001) como base, a autora nos conta que as primeiras significações apropriadas pelas crianças são procedentes dos sujeitos com as quais convivem, por meio da comunicação que estabelecem com ela; apesar de que, a princípio, a criança usa as mesmas palavras sem que elas tenham os mesmos significados que têm para as pessoas adultas. Nesse sentido, por meio da linguagem e especialmente das significações sociais partilhadas, o mundo se amplia para o indivíduo e cada um apreende à sua maneira os modos de pensar desenvolvidos pela humanidade (Pessoa, 2018).

Leontiev (1975/1983) destaca que os significados sociais também são compostos por modos de ação e operações estruturadas socialmente, por meio dos quais os sujeitos conhecem e modificam a realidade objetiva. Assim, a apropriação das significações envolve, para além de obter um sistema de códigos, compreender “o processo histórico da criação de cada signo que

carrega consigo a objetivação da realidade feita historicamente pela sociedade” (Pessoa, 2018, p. 52). Ainda nesse sentido, Asbahr (2011) e Pessoa (2018) salientam que o sujeito precisa entender as generalizações construídas historicamente e objetivadas como palavras para poderem participar da vida em sociedade; ao passo que será também do contato com o coletivo e das interações sociais, especialmente, com pares que o indivíduo se apropriará dos significados, por meio de um processo de internalização.

Dessa forma, as significações não perdem seu caráter histórico-social ao serem transpostas para o plano interpsíquico, mas passam a constituir o indivíduo de maneira única, conquistando, por meio desse processo, particularidades (Leontiev, 1975/1983; Pessoa, 2018). Sobre isso, Pessoa (2018) explica que

quando pensamos na formação do sujeito temos que levar em conta que sua constituição é primordialmente social, e que sua consciência individual só é possível por ter se apropriado, por meio dos significados partilhados, das objetivações da humanidade [por meio dos sentidos pessoais construídos a partir dessas significações compartilhadas]. Segundo o autor [Leontiev (1975/1983)], as significações só podem ter existência dentro da consciência das pessoas, pois as generalizações são socialmente compartilhadas e utilizadas para comunicação humana e formação do indivíduo. Ao mesmo tempo em que o significado tem uma lógica entre os homens, também possui uma lógica interna para o indivíduo, sem perder seu caráter objetivo e social. (p. 55)

Entretanto, conforme ressaltado pela própria autora, ao se fundamentar nos escritos de Leontiev, as generalizações produzidas e acumuladas historicamente têm seu acesso disponibilizado de maneira desigual para as pessoas, a depender das diferentes classes sociais a que elas pertencem; algo que propicia formações de consciência muito discrepantes. Nesse sentido, Pessoa (2018) reitera que, considerando que a consciência é mediada pelas

significações sociais, ela só poderá “desenvolver-se em possibilidades cada vez mais elaboradas quanto maior o acesso às produções humanas” (p. 56).

Ademais, nos atentarmos para o processo de significação, segundo Pessoa (2018), nos ajuda a compreender a formação do indivíduo e como este age no mundo. No caso da pesquisa que conduzimos, consideramos que entendermos os significados sociais da escola, isto é, as compreensões partilhadas por uma sociedade sobre essa instituição, nos auxilia no entendimento dos sentidos pessoais atribuídos pelos(as/es) adolescentes a ela. Diante disso, sigamos explorando mais os conceitos.

Assim, após discorrermos sobre os significados sociais, é importante dissertarmos sobre os *sentidos pessoais*²⁷ que se configuram pela unidade social-histórica do indivíduo (Aguiar & Ozella, 2006), pois se referem às significações pessoais e singulares elaboradas por cada sujeito, a partir de suas vivências, relações com os fenômenos objetivados e conscientizados e situações concretas, e se vinculam à sua maneira de compreender e lidar com a realidade (Leontiev, 2004; Pessoa, 2018). Dessa forma, como expressou Leontiev (2004), não há sentido “puro”, pois ele sempre será sentido de algo, situado histórica, cultural e socialmente.

Ainda sobre isso, Leontiev (2004) destaca que existe uma intrínseca conexão entre significado social e sentido pessoal, visto que após o indivíduo se apropriar das significações, ele pode imprimir suas especificidades nelas dando origem a sentidos pessoais para si a partir de suas vivências. Assim, segundo o autor, todo significado se associará e se expressará necessariamente em um sentido pessoal para a pessoa, ao ser apropriado por ela. Ao passo que os sentidos se manifestarão nas significações, utilizando-as como meio de exteriorização e comunicação entre os indivíduos (Leontiev, 1975/1983; Pessoa, 2018).

²⁷ Essa é uma expressão adotada especialmente por Leontiev em seus textos, ao refletir sobre as vinculações entre sentido e consciência humana e atividade. Neste trabalho, adotaremos “sentido pessoal” ou apenas “sentido” para nos referirmos ao termo.

Nesse sentido, conforme salientou Pessoa (2018), é a partir dos sentidos pessoais atribuídos pelos indivíduos aos significados sociais, que estes podem atuar nas atividades. A respeito disso, é importante compreendermos que a atividade do sujeito está ligada diretamente ao sentido pessoal (Leontiev, 2004), e que este, por sua vez, está conectado ao(s) motivo(s) que movimenta(m) o indivíduo para o objeto, ao qual as suas ações estão dirigidas (Asbahr, 2014; Longarezi & Franco, 2013).

Destacamos ainda que, para Leontiev (1975/1983), a atividade do indivíduo é polimotivada, pois, é estimulada por mais de uma motivação. E, segundo o autor, existem dois tipos de motivos. Os primeiros são os motivos-estímulos, isto é, aqueles que motivam uma ação sem atribuir sentido a ela, como: um incentivo material ou uma gratificação pela atitude. Já os segundos são os motivos formadores de sentido, ou seja, aqueles que têm uma conexão entre motivação e finalidade da ação, pois se tem um sentido/motivo que incentiva a realização da atividade (Leontiev, 1975/1983).

Assim, ainda que os sentidos sejam formados na interação entre a pessoa e a atividade que ela executa, revelando a ligação entre o motivo (isto é, o que leva o indivíduo a realizar uma ação) e a finalidade da ação (Leontiev, 2004), eles também são os responsáveis principais pela condução da atividade da pessoa no meio (Pessoa, 2018). Dessa forma, conforme explicitou Pessoa (2018), o sentido atua como um fundamento para o indivíduo estabelecer suas interações consigo, com os pares e com o mundo.

Além disso, é relevante destacarmos que os significados são mais constantes do que os sentidos, os quais mudam com mais frequência. Sobre essa maior dinamicidade do sentido, Pessoa (2018) explicita que:

os **sentidos** adquiridos a respeito da realidade **podem se modificar com maior fluidez dependendo tanto do contexto quanto do processo de formação do sujeito, o qual**

confere sentidos diferentes à mesma significação a partir de suas vivências.

Podemos dizer, desta forma, que o sentido pessoal seria a raiz da consciência individual (Leontiev, 1975/1983), pois a consciência social forma a individual na medida em que o sujeito vai tomando para si o que foi socialmente construído e conferindo características pessoais a estas apropriações. (p. 57, grifos nossos)

Dessa forma, notamos, conforme explicitado pela autora, que a realidade concreta, ao possibilitar níveis de acessos diferentes às produções da humanidade, dita as possibilidades de interação do sujeito com o mundo e delimita quais significados sociais partilhados serão disponibilizados para apropriação do indivíduo e, conseqüentemente, restringirá as possibilidades de elaboração de sentidos pessoais e de desenvolvimento do psiquismo. Diante disso, questionamos: quais significações foram propiciadas para os(as/es) adolescentes nesse momento pandêmico e quais sentidos foram possibilitados?

Além disso, Leontiev (1975/1983) ressalta que o sentido pessoal precisa ser “educado” e não pode ser “ensinado”. A respeito dessa diferenciação entre os processos, Pessoa (2018), de maneira muito didática, explicou que:

Podemos ensinar as significações sociais, mas a unidade entre estas e os sentidos pessoais é estabelecida a partir da forma como nos apropriamos das significações na Educação recebida. **O sentido é a aprendizagem conscientizada pelo sujeito**, por isso não basta entender o socialmente compartilhado, mas **deve-se realizar uma relação com as significações de modo a apropriá-las para fazerem parte da formação de cada um**. (p. 61, grifos nossos)

Assim, percebemos que, conforme evidenciaram Leontiev (1975/1983), a construção dos sentidos pessoais está intimamente articulada ao processo de aprendizagem e às significações, ao passo que sentidos e significados têm papel importante na constituição da

consciência e, conseqüentemente, no desenvolvimento do psiquismo. Dando mais um passo relevante na compreensão da PHC, a seguir discorreremos sobre a relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento.

2.1.2.8. A Aprendizagem e o Desenvolvimento. Ao discorrer sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2001b) inicia apresentando outras três teorias a respeito da temática, para depois explicar sobre a sua perspectiva. A primeira concepção, adotada sobretudo por Piaget, parte da compreensão de que desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes, sendo que a aprendizagem seria uma espécie de ação externa que faz uso dos resultados do desenvolvimento, processo este que se daria de maneira apartada do que se aprende na escola. Já a segunda corrente teórica, de acordo com o autor, defendida principalmente por William James, parte do entendimento de que aprendizagem é desenvolvimento, reduzindo ambos os processos a um acumulado de reações e determinando de forma simplista que a pessoa é “um conjunto vivo de hábitos” (Vigotski, 2001b, p. 105). Nesse sentido, “as leis do desenvolvimento [são] como leis naturais que o ensino deve ter em conta . . . ; o ensino não pode mudar estas leis.” (p. 105). Por fim, a terceira perspectiva, conforme explicou Vigotski (2001b), tinha como principal representante Koffka e tentou unir as duas compreensões anteriores, propondo uma concepção dualista na qual “Por um lado, o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas por outro lado esta mesma aprendizagem . . . considera-se coincidente com o desenvolvimento.” (pp. 105-106).

Apesar de reconhecer algumas contribuições dessas correntes teóricas, Vigotski (2001b) as considera insuficientes para entender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, e buscou tecer uma concepção que superasse essas perspectivas ambientalistas e maturacionistas. Para propor essa nova solução, o autor primeiramente explicita sua compreensão de que

a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. . . . Mas a existência desta pré-história da aprendizagem escolar não implica uma continuidade direta entre as duas etapas do desenvolvimento. (Vigotski, 2001b, p. 109, grifos nossos)

Com base nesse entendimento, o autor destaca que aprendizagem e desenvolvimento estão interligados desde os primeiros dias de vida do indivíduo e que seria necessário pensar nos dois “tipos” de aprendizagem: a pré-escolar e a escolar.

Para refletirmos sobre a *aprendizagem pré-escolar*, é importante retomarmos algo que já abordamos em seções anteriores: a compreensão de que o sujeito se torna humano por meio da apropriação dos saberes acumulados historicamente (Leal, 2010; Pessoa, 2018). Aquisição de conhecimentos que, segundo Vigotski (2001a), é possibilitada pela mediação de instrumentos e signos que intermediam a interação do indivíduo com os outros e com o meio. E é dessa forma que a pessoa poderá adquirir outras maneiras de conhecer a si, aos outros sujeitos e ao mundo, se desenvolver e produzir e transformar a realidade (Pessoa, 2018).

Além disso, na compreensão de Vigotski (2001a) acerca do processo de aprendizagem, o elo central é a constituição de conceitos pela criança. O autor elenca dois esquemas conceituais. O primeiro, o dos *conceitos espontâneos*, está presente nos “estágios inferiores” e no sistema de aprendizagem anterior ao ingresso do sujeito na escola. Diz respeito a um conjunto de conceitos que “dispõe de meios de descrição simples da realidade empírica” (p. XIII), que advém da experiência cotidiana e da interação imediata com o meio. Já o segundo, o dos *conceitos científicos*, é um esquema que se junta com o inicial, interagindo com ele, enriquecendo-o e modificando-o a partir da aprendizagem escolar. Esses conceitos são

manifestos de modo sistematizado e organizado, se localizam nos “estágios superiores”. Segundo Vigotski (2001a), são

conceitos mais amplos [formados] pelo conteúdo, não mais **relacionados** a exemplares particulares de uma classe de fenômenos e sim **a toda uma classe de fenômenos**. Já não se limitam a descrever mas **explicam os fenômenos** . . . [Assim, ocorre que a criança] troca o simples registro do fenômeno pela associação a grupos de fenômenos e atinge o ponto fundamental da generalização, isto é, do conceito propriamente dito . . . [e] só quando é capaz de generalizar a criança toma consciência do conceito e pode generalizar o “antes e o agora”. (p. XIII, grifos nossos)

Avançando um pouco mais na discussão sobre a relação entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, Vigotski (2001b) afirma que a solução para o entendimento desta problemática está na estruturação da “teoria da área de desenvolvimento potencial” (p. 111). O autor inicia a explicação dessa perspectiva pontuando que deve haver coerência entre a aprendizagem e o nível de desenvolvimento do indivíduo e que, para tanto, é importante entendermos que existem dois níveis.

O primeiro deles, o da *Zona de Desenvolvimento Real (ZDR)*²⁸, refere-se ao que já se desenvolveu de funções psicológicas do indivíduo. Assim, nesse nível, está aquilo que já se sabe, que está elaborado pela pessoa, isto é, as problemáticas e as tarefas que o sujeito consegue solucionar sozinho e sem auxílio. Já o segundo nível, o da *Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP)*²⁹, diz respeito às funções psicológicas que estão em processo de estruturação ou, em

²⁸ Dependendo da tradução, também é nomeada como “Nível de Desenvolvimento Efetivo” ou “Nível de Desenvolvimento Real”. Neste trabalho, utilizaremos “Zona de Desenvolvimento Real”, por ser a expressão mais usada na maior parte dos textos traduzidos do autor.

²⁹ Dependendo da tradução, também é nomeada como “Zona de Desenvolvimento Proximal”, Zona de Desenvolvimento Próximo”, Zona de Desenvolvimento Imediato” ou Zona de Desenvolvimento Iminente”. Neste trabalho, utilizaremos “Zona de Desenvolvimento Potencial”, por ser a expressão com a qual mais nos identificamos.

outras palavras, àquilo que pode se constituir no desenvolvimento da pessoa, a depender da ajuda de outros indivíduos, isto é, da mediação (Asbahr, 2011; Pessoa, 2018; Vigotski, 2001b). A partir desse conceito, conforme salientou Asbahr (2011), se “expressa a potencialidade para aprender, pois caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (p. 43).

A ZDP, segundo Vigotski (2001b), é definida pela diferença entre o nível daquilo que o sujeito não consegue realizar sozinho precisando de auxílio e o nível do que ele é capaz de fazer de maneira independente. Sobre a definição desse conceito, Pessoa (2018) reflete que nos ajuda a compreender que a apropriação de conhecimentos é um processo, que avança da ZDR à ZDP e afirma que, dessa forma: “temos a constante formação dos sujeitos pela aprendizagem, superando o que já tem elaborado e constituindo novas formações e possibilidades para os rumos do desenvolvimento humano.” (p. 24).

Nesse sentido, para Vigotski, a aprendizagem é a impulsionadora do desenvolvimento, pois, é por meio das novas aquisições e apropriações vivenciadas pelo indivíduo em seu contexto que se tornará possível traçar caminhos diferentes e novos no percurso do desenvolvimento (Pessoa, 2018). Sobre isso, Vigotski (2001b) explica que

a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área [zona] de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. Considerada deste ponto de vista, **a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização dá [da] aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental**, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, **a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário**

e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. . . . todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem. (p. 115, grifos nossos)

Dessa forma, percebemos que, segundo o autor, a aprendizagem está sempre à frente do processo de desenvolvimento e que existe uma interação dialética entre eles. Em outras palavras, a aprendizagem cria possibilidades para o desenvolvimento e este, numa relação dinâmica, propicia processos de aprendizagem (Vigotski, 2001b).

Assim, entendemos que muitas das tarefas realizadas pelo sujeito são decorrentes de processos de aprendizagem sobre o meio que o cerca, nos quais, por meio da mediação de signos e instrumentos, o indivíduo internalizou produções elaboradas historicamente. E que por meio da apropriação dessas construções sociais é possível a pessoa modificar suas formas de interação e se desenvolver (Pessoa, 2018). Sobre isso, Vigotski (2001a) chama a atenção para o fato de que o aprendizado apenas dos conhecimentos espontâneos, aqueles advindos das experiências cotidianas, não será suficiente para que o indivíduo progrida no seu desenvolvimento histórico. Para que isto ocorra, será necessário aprender os conhecimentos científicos, a partir da mediação de um indivíduo mais experiente. A respeito disso, conforme destacou Pessoa (2018), a escola se constitui como um espaço importante de organização sistemática e ensino e aprendizagem de conteúdos científicos.

Indo por esse rumo, adentraríamos aqui na discussão da aprendizagem escolar. Entretanto, achamos mais pertinente abordá-la em uma seção posterior, na qual trataremos da educação escolar. Ademais, considerando que apresentamos até aqui alguns conceitos-chave da PHC que são relevantes para o entendimento do nosso trabalho, a seguir, nos dedicaremos a discorrer sobre a adolescência na perspectiva histórico-cultural.

2.1.3. A Adolescência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

A *adolescência*, na PHC, vai além das alterações ocasionadas pela puberdade³⁰ e da faixa etária de 12 a 18 anos de idade (Frota, 2007; Lima et al., no prelo), sendo compreendida como um conceito construído, dialeticamente, e institucionalizado na/pela sociedade, cultura e contexto histórico (Bock, 2004; Leal & Facci, 2014; Ozella, 2003). Assim, segundo Frota (2007), a adolescência “deve ser pensada como uma categoria que se constrói, se exercita e se re-constrói dentro de uma história e tempo específicos.” (p. 154).

Segundo Bock (2004), os pressupostos da PHC são relevantes para tecermos reflexões sobre a adolescência, pois não pressupõe que esta seja o desfecho de um desenvolvimento natural. Além disso, essa perspectiva teórica, segundo a autora, compreende que “a diversidade que se apresenta como riqueza humana é construída pela humanidade por meio de sua ação transformadora sobre o mundo e, sendo assim, nada que se apresente em nosso mundo nos deve ser estranho” (p. 31). Bock (2004) afirma que ao considerar que o indivíduo se apropria da humanidade por meio de sua interação com os instrumentos culturais, a PHC entende que “fica evidente que as diferenças sociais, que implicam diferentes graus de acesso a ela [à cultura], serão produtoras de diferenças no desenvolvimento psicológico dos homens.” (p. 31), uma vez que, a partir das diversas condições concretas estabelecidas, são propiciadas necessidades e possibilidades de mediações variadas.

Desse modo, ressaltamos que a compreensão da adolescência e de suas particularidades perpassa pela consideração do contexto (Pitombeira, 2005). Assim, para compreendermos a

³⁰ Consideraremos no presente trabalho a definição de puberdade presente no “Manual de Atenção à Saúde do Adolescente”, publicado em 2006 pela Coordenação de Desenvolvimento de Programas e Políticas de Saúde (CODEPPS). No mesmo, define-se que a puberdade “engloba o conjunto de modificações biológicas que transformam o corpo infantil em adulto, constituindo-se em um dos elementos da adolescência. A puberdade é constituída pelos seguintes componentes: crescimento físico: aceleração, desaceleração, até a parada do crescimento (2º estirão); maturação sexual; desenvolvimento dos órgãos reprodutores e aparecimento dos caracteres sexuais secundários; mudanças na composição corporal; desenvolvimento dos aparelhos respiratório, cardiovascular e outros.” (p. 17).

constituição da adolescência no cenário atual, é importante entendermos os processos culturais e históricos que atravessam e compõem a sociedade capitalista, desigual, individualista, repleta de contradições, repressora e violenta no Brasil (Leal et al., 2021; Lima, 2017); e as significações, os papéis e os atributos que são associados aos(as/aes) adolescentes neste contexto (Checchia, 2010; Souza et al., 2017). Sobre isto, Souza et al. (2017) abordam algumas das representações sociais que são atribuídas à adolescência na contemporaneidade, como: uma “fase difícil”, a “aborrescência” ou um momento de “crise”.

Essas concepções de adolescência, conforme ressaltado por Leal e Facci (2014), favorecem uma compreensão estereotipada desse período do desenvolvimento, repercutindo nos relacionamentos que são estabelecidos com os(as/es) adolescentes, seja por eles(as/us) mesmos(as/es), seja por pares, professores(as/ies), familiares e/ou pela comunidade.

Por outro lado, a PHC parte da premissa de que não existe uma única forma de ser adolescente, mas sim, modos diversos e contextualizados de viver esse período (Lima et al., no prelo). Nesse sentido, Souza et al. (2017, p. 530) salientam a necessidade de apreender “as singularidades presentes em adolescências diferentes, pois existem distintas formas de vivenciar a condição de ser adolescente”, que divergem segundo a etnia, o gênero, a classe social e o contexto. Isto é, faz-se necessário que conheçamos as circunstâncias concretas em que os(as/es) adolescentes vivenciam as suas necessidades e os seus dilemas, para entendermos esse momento do desenvolvimento e encontrarmos formas interessantes de estabelecermos relação com esses indivíduos (Lima et al., no prelo).

Assim, na PHC entende-se que, conforme explicitou Campos (2021), em alguns contextos culturais, a experiência da adolescência pode não existir. Além disso, nas classes populares, há crianças e adolescentes que não podem sequer vivenciar a infância e a adolescência. Nesse sentido, não podemos falar em uma universalidade desta etapa e muito

menos de comportamentos e estereótipos que são considerados, por muitos, como inatos a esse período (Campos, 2021). Partindo dessa compreensão, entendemos que existem vivências distintas de adolescência.

A seguir, nos aprofundaremos na discussão acerca de alguns aspectos do processo de desenvolvimento na adolescência, que consideramos pertinentes para a compreensão do presente trabalho. Essa explanação se dividirá nos seguintes tópicos: As Novas Formações Qualitativas na Adolescência; As Funções Psicológicas Superiores (FPS) na Adolescência; O Desenvolvimento da Autoconsciência; A Formação da Personalidade para Si; e as Atividades-guia na Adolescência.

2.1.3.1. As Novas Formações Qualitativas na Adolescência. Conforme apontamos anteriormente, Vigotski (2006b) compreende as *novas formações (ou neoformações) qualitativas* como um novo modo de organização da personalidade e da atividade-guia, o que propicia transformações sociais e psíquicas inéditas que determinarão, essencialmente, a consciência da pessoa, sua vida externa e interna, sua interação com o contexto e todo o seu desenvolvimento em dada etapa.

Assim, na adolescência, por meio de mediações específicas, torna-se possível que formações qualitativas construídas emergjam (Vigotski, 2006b). Dentre as neoformações, está o surgimento de novas forças motrizes e a reestruturação dos interesses, sendo que estes, segundo Vigotski, se configuram como os elementos fundamentais que determinam a dinâmica e a estrutura de cada etapa e representam uma afirmação do caráter histórico e cultural na constituição do indivíduo. Outro salto qualitativo importante é o desenvolvimento pleno das FPS, como pensamento por conceitos e abstração, possibilitando que o sujeito conheça, perceba, compreenda e reflita melhor sobre si, os outros indivíduos e a realidade em suas várias determinações, indo além da aparência, e atuando sobre ela. Na adolescência, também pode

ocorrer a passagem da consciência sobre si para a autoconsciência, e a formação da autoafirmação, autorreflexão, autonomia, e da autovalorização. Torna-se possível, nesse período, o desenvolvimento social da personalidade, em decorrência da socialização da linguagem pessoal propiciada por uma participação mais intensa na sociedade. Nesse sentido, pode acontecer a transformação da personalidade em si para a personalidade para si, possibilitando que o sujeito estabeleça a sua concepção de mundo e o seu sentido de vida, podendo abarcar ainda a reorganização de seus valores e de aspectos seus, de outras pessoas e/ou do meio. Existe ainda a possibilidade de que ocorram mudanças nos relacionamentos que os(as/es) adolescentes estabelecem, contrapondo-se, principalmente, a seus(uas/ues) responsáveis. Além disso, as atividades-guia do indivíduo também passam por transformações, ganhando destaque as atividades de comunicação íntima pessoal e profissional/de estudo (Anjos & Duarte, 2021; Elkonin, 2017; Leal, 2010; Leal & Facci, 2014; Leal et al., 2021; Leite & Della Fonte, 2021; Vigotski, 1991, 2006b).

Assim, a adolescência é entendida pela PHC de maneira contextualizada e como um período de transformações neoformativas muito importantes para o desenvolvimento (Anjos & Duarte, 2021; Bock, 2004; Elkonin, 2017; Leal, 2010; Leal & Facci, 2014; Leal et al., 2021; Leite & Della Fonte, 2021; Ozella, 2003; Vigotski, 1991, 2006b). Destacamos ainda que nesse período pode haver (ou não) *momentos de crise*, sendo que a crise, para a PHC, pode constituir uma potência e apontar o momento de viragem e de surgimento do novo no desenvolvimento do sujeito (Leal et al., 2021; Leite & Della Fonte, 2021; Vigotski, 2006a, 2006b).

Nesse sentido, na adolescência, as transformações das vivências dos indivíduos acarretam na produção de diferentes motivações e necessidades e de novos modos dos sujeitos vivenciarem as várias situações (Anjos & Duarte, 2021); isto é, a crise indica a gestação de um salto qualitativo no processo de desenvolvimento do psiquismo dos(as/es) adolescentes. Sobre isso, é importante salientarmos que essa compreensão de crise é muito diferente da concepção

que vem sendo, majoritariamente, disseminada na sociedade capitalista, contexto em que a adolescência é vista como um período crítico, no qual são destacados os aspectos negativos. Esta perspectiva, conforme destacaram Leal e Facci (2014), é estereotipada e acaba repercutindo nos relacionamentos dos(as/es) adolescentes. Assim, questionamentos, enfrentamentos e sofrimentos que podem compor este momento são vistos como algo a ser evitado, punido enquadrado e, frequentemente, medicado.

Na sequência, nos aprofundaremos na discussão de um dos aspectos que mais marca o processo de desenvolvimento do psiquismo nas adolescências: a estruturação das FPS.

2.1.3.2. As Funções Psicológicas Superiores (FPS) na Adolescência. Conforme expressamos anteriormente, as FPS, de acordo com Leite e Della Fonte (2021) se referem a “processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais . . . que pertencem à esfera da subjetividade” (p. 20). E, considerando a unidade afetivo-cognitiva como constituinte das funções psicológicas, Leal (2010), Martins (2013) citada por Leite e Della Fonte (2021) e Vigotski (2000c, 20006b) elencam algumas FPS, como: consciência, atenção voluntária, percepção, linguagem, memória voluntária (cultural, mediada, lógica ou arbitrária), imaginação criativa (ou criadora), vontade dirigida, sensações superiores, afetividade (afetos, emoções e sentimentos), raciocínio lógico, abstração e pensamento por conceitos, dentre outras.

Interessa-nos nessa seção discorrermos mais a respeito da atenção voluntária (ou cultural), da memória voluntária (cultural, mediada, lógica ou arbitrária), da imaginação criativa (ou criadora), do pensamento por conceitos e da afetividade (afetos, emoções e sentimentos). Começamos pela *atenção* que, segundo Vigotski (2000c), tem uma constituição articulada com a estruturação dos comportamentos organizados da criança, que se iniciam ao nascer e vão se desenvolvendo. Nesse sentido, o autor afirma que:

A atenção primária é fornecida pelos mecanismos nervosos herdados que organizam o curso dos reflexos de acordo com o princípio dominante conhecido pela fisiologia. De acordo com esse princípio, o fator organizador do funcionamento do sistema nervoso é a existência de um foco principal de excitação que inibe o curso de outros reflexos e é reforçado às custas deles. No processo nervoso dominante são geradas as bases orgânicas desse processo comportamental que recebe o nome de atenção (Vigotski, 2000c, p. 213, tradução nossa)³¹.

De acordo com Vigotski (2006b), a passagem da *atenção involuntária* (ou espontânea) para a voluntária se inicia a partir do momento em que os adultos guiam a atenção da criança a dirigir sua atenção ou que a mesma, de modo independente, foca em outras pessoas. Nesse sentido, para Eidt et al. (2014) e Vigotski (2006b), a *atenção voluntária* (ou cultural) é um produto histórico decorrente do processo extenso de desenvolvimento da humanidade que não está pronta desde o nascimento do indivíduo e que é caracterizada por mudanças qualitativas.

A respeito desses estágios iniciais do desenvolvimento da atenção voluntária, Luria (1981) discorre sobre as conexões dessa função psicológica com a progressão do indivíduo no domínio da linguagem. Assim, em um primeiro momento, a atenção está relacionada a uma submissão da criança às instruções verbais dos adultos, que a convidam para sua inserção na comunicação. Depois, ela se vincula à nomeação de objetos aos quais a criança dirige seu foco.

Para Vigotski (2006b) o processo de constituição da atenção voluntária propriamente dita é guiado por dois estágios principais. O primeiro deles, o da fase escolar, que está relacionado ao controle externo das funções psíquicas, sendo caracterizado pelo

³¹ La atención primaria corre a cargo de los mecanismos nerviosos heredados que organizan el transcurso de los reflejos según el principio de la dominante conocido por la fisiología. De acuerdo con ese principio, el factor organizador en el funcionamiento del sistema nervioso es la existencia de un foco de excitación principal que inhibe el curso de otros reflejos y se refuerza a costa de ellos. En el proceso nervioso dominante se engendran las bases orgánicas de aquel proceso de la conducta que recibe el nombre de atención.

desenvolvimento da *atenção voluntária externa*. E o segundo estágio, o da idade de transição, isto é, da adolescência, que se vincula ao domínio interno do processo psíquico e se caracteriza pela formação da *atenção voluntária interna*. E esta é efetivamente uma FPS.

Sobre isso, Eidt et al. (2014) fornecem uma explicação mais aprofundada de modo a correlacionar o desenvolvimento da atenção voluntária com a educação:

Ela [atenção voluntária] depende, em sua formação e consolidação, dos modos como a sociedade organiza os meios educativos extra e intraescolares, para que ela transite em seu desenvolvimento de uma forma de atenção involuntária para uma forma voluntária. Até a idade escolar, conforme se disponibilizam os meios para o seu desenvolvimento, a criança alcança a atenção voluntária externa, ou seja, aquela regida por meios organizados externamente [, a partir da mediação de adultos,] e somente na idade de transição ou adolescência, tendo como atividade-guia a continuidade da atividade de estudo combinada com a comunicação íntima e pessoal com os outros, haverá condições para se consolidar a atenção voluntária interna. (p. 90).

Assim, na adolescência, a atenção passará por uma intelectualização, fazendo com que predomine a atenção voluntária interna que está intimamente conectada ao desenvolvimento do pensamento por conceitos (Vigotski, 2006b). E esse vínculo é duplo, isto é, se

por um lado, a atenção, quando atinge um certo grau de desenvolvimento, constitui, como em outras funções intelectuais, uma premissa indispensável para o desenvolvimento do pensamento em conceitos. Por outro lado, a passagem para o pensamento em conceitos significa que a atenção atinge um estágio mais elevado, que

passa para uma forma nova, superior e complexa de atenção voluntária interna. (Vigotski, 2006b, p. 139, tradução nossa)³².

No que concerne à *memória*, Luria (1991b) a define como “*o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior*” (p. 39, grifos do autor), possibilitando que o indivíduo acumule informações e, mesmo diante da ausência da situação que provocou os vestígios, ele seja capaz de operar com esses traços.

Martins (2011) salientou que a memória é a função psíquica responsável por originar a imagem por evocação daquilo que antes foi percebido, sentido e atentado pelo sujeito. Nesse sentido, segundo a autora, na ausência da memória como processo central de registro e armazenamento, seria impossível a experiência histórica da humanidade.

Sobre o processo de constituição da memória, Luria (1991b) elencou dois estágios. O primeiro é o da *memória breve (ou de curto alcance)* que é composta por fragmentos e suas expressões delimitadas pelo intervalo de tempo da própria composição. Ela é circunstancial e é uma “memorização operacional, necessária ao atendimento de uma demanda pontual e transitória.” (Martins, 2011, p. 124). Já o segundo estágio, o da *memória de longo alcance* que é marcada pela formação de vestígios seguida pela sua consolidação por um período extenso de tempo, resistindo a possíveis impactos deletérios de outras ações de registro.

A despeito dessas diferenças, Luria (1991b) apresenta três fatores que influem no processo de memorização: organização semântica, estrutura da atividade e peculiaridades individuais. A respeito do primeiro aspecto, a *organização semântica*, o autor destaca que a disposição dos registros componentes em estruturas integrais lógicas (como: por semelhança,

³² por una parte, la atención, cuando alcanza un cierto grado de desarrollo, constituye, al igual que en otras funciones intelectuales, una premisa indispensable para el desarrollo del pensamiento en conceptos y, por otra, el paso al pensamiento en conceptos significa que la atención llega a un estadio superior, que pasa a una forma nueva, superior y compleja de atención voluntaria interna.

associações e relações de causa e efeito), potencializa consideravelmente a probabilidade de memorização; um exemplo disso é quando um indivíduo agrupa números em pares facilitando que ele recorde uma sequência.

Sobre o segundo fator, a *estrutura da atividade*, Luria (1991b) explica que “o homem memoriza antes de tudo aquilo que está relacionado com o fim de sua atividade, aquilo que contribui para atingir o objetivo ou serve de obstáculo” (p. 78). Nesse sentido, a pessoa, muitas vezes, não se recorda de elementos secundários à finalidade principal da ação. Isso nos ajuda a entender a memória involuntária que, segundo o autor, se relaciona mais com aquilo que é realizado, ao passo que a memória voluntária se vincula mais à intencionalidade do indivíduo que efetua a atividade. Apesar dessas diferenciações, Martins (2011) salienta que a qualidade dessa memorização vai depender, para além das finalidades das ações, da relevância dessas atividades para o indivíduo.

Isso se relaciona de maneira importante com o terceiro aspecto, as *peculiaridades individuais* e a sua influência sobre o recordar. Sobre isso, Luria (1991b) dividiu essas particularidades em dois padrões: **1)** o predomínio de variedades de formas de registrar (como: auditiva, visual, motora e etc); **2)** o próprio nível de estruturação da atividade. A respeito disso, Martins (2011) explicou que “considerando-se que os diferentes indivíduos resolvem de diferentes maneiras as atividades que os vinculam à realidade, os traços característicos da memória encontram-se imbricados a essas maneiras, sendo, ao mesmo tempo, causa e consequência de sua natureza e organização” (p. 126).

Martins (2011) ressalta que é importante que a memória não seja entendida apenas como uma simples expressão pura de propriedades cerebrais, pois, devemos nos deter para o quanto a organização do cérebro é influenciada por fenômenos históricos-sociais. Nesse sentido, a autora define a memória como “um processo complexo e ativo cujo desenvolvimento, filo e

ontogenético, compreende a superação de formas naturais, involuntárias, em direção a formas voluntárias, culturalmente desenvolvidas” (p. 127).

Assim, no decorrer da vida do sujeito, existem duas formas de memória principais. A primeira delas é a *memória involuntária* (natural, imediata ou mecânica) que está presente desde que o indivíduo nasce e é a maneira de fixação mnêmica mais elementar, que se forma a partir dos vestígios deixados pelas experiências nos processos de estimulação do córtex cerebral, dando origem a registros espontâneos (Vygotsky & Luria, 1996). Desse modo, esse tipo de memória ocorre de maneira imediata, “advém do contato com dado conteúdo por força das ações empreendidas, nas quais operam a organização semântica, a estrutura da atividade e as particularidades individuais” (Martins, 2011, p. 127) e nela não são adotadas estratégias específicas de memorização.

Já a segunda forma, a *memória voluntária* (cultural, mediada, lógica ou arbitrária), de acordo com Vygotski (2001), resulta de interações interfuncionais, isto é, de vínculos que se instauram entre ela e outras funções psíquicas (especialmente, o pensamento). Além disso, na sua expressão, essa memória guarda uma rogativa consciente, visto que a função de recordar demanda recursos auxiliares e sua ação se dá pelas conexões mentais entre signo, imagem e ato mnésico (Martins, 2011). A respeito do processo de constituição da memória humana, Vygotski (2001) explicou que, historicamente, tem acompanhado, essencialmente, a memorização mediada, ou seja, “que o homem criou novos procedimentos, com ajuda dos quais conseguiu subordinar a memória a suas finalidades, controlar o curso da memorização, torná-la cada vez mais volitiva, convertê-la em reflexo de particularidades cada vez mais específicas da consciência humana” (p. 378, tradução nossa)³³.

³³ la línea de la memorización mediada, es decir, que el hombre creó nuevos procedimientos, con ayuda de los cuales logró subordinar la memoria a sus fines, controlar el curso de la memorización, hacerla cada vez más volitiva, convertirla en el reflejo de particularidades cada vez más específicas de la conciencia humana.

Nesse sentido, Vygotsky e Luria (1996) indicaram que o desenvolvimento da memória é uma trajetória guiada culturalmente que se principia com a preponderância integral da memória involuntária que em conformidade com a prevalência da atenção espontânea antecedem a edificação da linguagem. Depois, dirige-se a um predomínio circunstancial e proporcional, expandindo-se os domínios da atenção voluntária, da linguagem e da constituição embrionária do pensamento. Algo que resulta na primazia total da memória voluntária sobre a imediata, devido à formação do pensamento abstrato e das outras funções que ele demanda.

Discorrendo especificamente sobre a adolescência, Vygotski (2001) salientou que nesse período há uma inversão da relação entre memória e intelecto (ou pensamento). Isto é, para o autor, na infância, o pensamento se fundamenta na memória e é uma função desta; em contrapartida, a memória do(a/e) adolescente se alicerça no intelecto.

Em outras palavras, Martins (2011) explica que ao passo que o pensamento da criança se fundamenta nas imagens retidas das coisas, isto é, em registros espontâneos, na adolescência e na idade adulta, o pensamento por conceitos dá ênfase ao que foi essencialmente compreendido e subjuga a memorização do percebido. Nesse sentido, segundo a autora, passam a predominar na memorização as manifestações fundamentalmente simbólicas, possibilitando as “relações qualitativamente superiores entre os vestígios da experiência passada, a experiência presente e possíveis projeções futuras, ou seja, institui-se como memória lógica, sendo essa aquisição um dos traços fundantes da conduta culturalmente formada” (p. 131).

Em suma, a memória voluntária é um processo volitivo e, por isso, é capaz de se vincular a outras FPS (como: sentimentos, imaginação criativa, atenção voluntária e pensamento por conceitos) (Martins, 2011; Vygotski, 2001). Além disso, assim como outras funções superiores, segundo Martins (2011), ela se efetiva “de fora para dentro” (p. 235), isto é, se constitui a partir da vida social, mais especificamente, do desenvolvimento sociocultural que inicialmente é

composto por atividades impreterivelmente externas efetuadas sob orientação de outras pessoas. E a partir dessas ações exógenas que a transposição para os processos internos se torna possível.

No que se refere à *imaginação*, Vigotski (2006b) a define como:

uma atividade transformadora e criativa que vai do concreto ao novo concreto. O próprio movimento do concreto dado ao concreto criado, isto é, a própria realização da construção criativa é alcançada apenas com a ajuda da abstração. Desse modo, o abstrato completa a atividade da imaginação como elemento constituinte, essencial, mas não constitui o centro dessa atividade. (p. 220, tradução nossa)³⁴.

Assim, a imaginação envolve a criação de novos aspectos, e, em decorrência de necessidades, desejos e anseios, se desenvolve e se reinventa por meio das experiências correntes e dos processos de desassociação, modificação, associação e cristalização das imagens registradas das vivências (isto é, da memória), orientando as ações mentais para o futuro (Martins, 2011; Oliveira et al. 2021; Vigotski, 2000a, 2006b).

Salientamos que a imaginação não é inata ao sujeito, abstrata ou apartada da realidade objetiva, mas, é sim uma função que se constitui por meio de apropriações feitas a partir da cultura, do mundo circundante e das vivências do indivíduo e das condições externas que regulam o material sobre o qual se atuará (Martins, 2011; Oliveira et al., 2021; Vigotski, 2000a, 2006b). Assim, Oliveira et al. (2021), se fundamentando em Vigotski, afirmam que “até mesmo as maiores fantasias são apenas combinações de elementos submetidas a modificações e

³⁴ una actividad transformadora, creadora, que va de lo concreto a lo concreto nuevo. El propio movimiento de lo concreto dado a lo concreto creado, la propia realización de la construcción creativa se logra tan sólo con ayuda de la abstracción. De ese modo, lo abstracto completa como elemento constituyente, imprescindible, la actividad de la imaginación, pero no constituye el centro de esa actividad.

elaborações da nossa imaginação.” (p. 57). Nesse sentido, a imaginação é “uma face complexa da atividade consciente, uma ‘atitude’ da consciência desenvolvida” (Martins, 2011, p. 183).

Segundo Martins (2011), além da imaginação estar intimamente relacionada a outras funções psíquicas (como: percepção, sensação e memória), podemos considerar que “todos os processos funcionais são, em alguma medida, processos imaginativos” (p. 179). Entretanto, a autora ressalta que a imaginação possui suas particularidades, como a transformação das imagens precedentes, a partir de ações mentais que modificam os nexos estabelecidos entre objetos e imagens, possibilitando, assim, a formação de novas imagens (figurativas).

Martins (2011) e Rubinstein (1978) discorrem sobre duas expressões da imaginação: representativa e criativa. A primeira, segundo Martins (2011), é a *imaginação representativa*, que é mais ampla e “sob a forma de antecipação mental, aponta na direção de algo inovador para o indivíduo, baseando-se em informações, esquemas, figuras e descrições verbais que apoiam as operações mentais imaginativas, possibilitando a representação do dado ainda não vivido.” (p. 182). Martins (2011) salienta ainda que esse tipo de imaginação, fundamental na literatura e em outros meios escolares, possibilita que o sujeito transcenda as limitações e o imediatismo das vivências particulares, participe de maneira ativa dos processos de entendimento das experiências de outras pessoas e de ensino-aprendizagem e elabore as “ideias imaginativas cujos produtos são as novas representações” (p. 182).

Já a segunda expressão da imaginação é a *criativa (ou criadora)* que diz respeito “à idealização de algo que modifica ou transforma a imagem resultante da percepção sensível” (Martins, 2011, p. 182) e une situações concretas e abstratas (Vigotski, 2006b). Rubinstein (1978) ressaltou três características principais dessa imaginação. A primeira é a formação de novas ligações entre os aspectos que compõem as imagens que foram construídas a partir dos saberes e das vivências anteriores. Nesse sentido, há um aprimoramento da realidade presente

através da inserção de novos traços aos já existentes. O segundo fator é o das ideias imaginárias que projetam um futuro distante, algo que não existiu, chegando a, por vezes, parecer absurdo. Exemplos disso são as conquistas sonhadas pela humanidade que lentamente ganharam concretude ao longo da história, como a invenção do avião. E o terceiro aspecto é a imaginação artística que, diferentemente das demais características, não origina, impreterivelmente, algo novo que modifique a realidade, mas objetiva sua manifestação estética. Desse modo, o cenário idealizado anteriormente é expresso de maneira plástica e concreta.

Vigotski (2000a, 2006b), por sua vez, faz uma divisão entre imaginação reprodutiva e criativa (ou criadora). Para o autor, diferentemente dos autores supracitados,

Toda atividade humana que não se limita a reproduzir eventos ou impressões vividos [como na imaginação reprodutiva], mas cria novas imagens, novas ações, pertence a esta segunda função criadora ou combinadora [, isto é, a imaginação criativa]. . . . [E] É justamente a atividade criativa do homem que o torna um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e modificar o seu presente. (Vigotski, 2000a, p. 09, tradução nossa)³⁵.

Assim, a imaginação, como uma FPS que possibilita a projeção de futuros, tem, seja implícita seja explicitamente, papel fundamental no processo de escolha profissional e na constituição de projetos de vida de adolescentes, viabilizando a condução consciente da vida (Oliveira et al., 2021).

Destacamos que, na adolescência, a aproximação que ocorre entre a imaginação e o pensamento por conceitos se configura com um dos fatores mais relevantes desse período

³⁵ Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinadora. . . . Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente.

(Vigotski, 2006b). Sobre isso, Oliveira et al. (2021) afirmam que “o pensamento por conceitos é o fator mais importante que determina a possibilidade da imaginação na adolescência” (p. 53).

Discorramos então sobre o *pensamento por conceitos* que é uma FPS especial que tem o seu auge formativo na adolescência e, como uma função guia, se conecta aos outros processos psicológicos complexos (Anjos, 2013; Leal, 2010; Noguchi et al., 2021; Oliveira et al., 2021). A constituição dessa forma superior de pensamento só se torna possível em decorrência do desenvolvimento da formação de conceitos que é possibilitada por um processo de intelectualização e pela capacidade de abstração que, por sua vez, conforme apontamos anteriormente, se forma a partir da criação de instrumentos e signos (especialmente, da linguagem) e da atividade de trabalho (Leite & Della Fonte, 2021; Leontiev, 2004; Silva, 2010).

Segundo Vigotski (2006b), conceito refere-se a uma nova formação qualitativa, uma nova maneira de atividade intelectual e de comportamento. Leite e Della Fonte (2021) afirmam que Vigotski compreende o pensamento por conceitos como:

um ato real e complexo de pensamento que não se prende à memorização, um ato de generalização que evolui com os significados das palavras e pode transitar de uma generalização a outra. Todas as restantes funções se unem a essa formação nova, compondo uma síntese complexa. Com a formação dos conceitos, abre-se diante do indivíduo o mundo da consciência social objetiva, o que torna possível a compreensão, a abstração e a síntese. (p. 22)

A partir disso, conforme salientam Anjos e Duarte (2021), Leite e Della Fonte (2021) e Vigotski (2006b), o indivíduo: supera as informações concretas; passa a compreender conceitos abstratos, as conexões entre os fenômenos; a conhecer e a entender a si, ao outro e à realidade; consegue internalizar, dominar e refletir sobre valores, ideias e conceitos e, a partir disso, desenvolver a sua própria concepção de vida, de mundo, dos outros, de sociedade e de si; orienta

o seus processos psíquicos de modo a buscar soluções para problemáticas; expressa compreensões fundamentadas, reflexivas e articuladas a respeito das outras pessoas, do meio e de si; expande suas possibilidades de agir sobre o contexto social.

Por último, mas não menos importante, devemos discorrer sobre a *afetividade* (afetos, emoções e sentimentos), visto que a PHC parte da compreensão de que a unidade afetivo-cognitiva é intrínseca à atividade humana (Leite & Della Fonte, 2021; Martins, 2011).

Sobre essa unidade, Martins (2011) explica que existem as *funções* nomeadas como *cognitivas* que são aquelas que almejam a representação fidedigna da realidade objetiva, ou seja, estão comprometidas com a constituição da imagem de um objeto perante sua concretude. São exemplos dessas funções: sensação, atenção, percepção, memória, imaginação, linguagem e pensamento. Entretanto, a autora pontua que toda imagem se institui a partir de uma interação particular entre indivíduo e objeto, e esta relação é repleta de componentes afetivos (ou *funções afetivas*). Assim, a primeira condição para que uma imagem se forme é que o objeto afete o sujeito; dessa forma, ela refletirá tanto os aspectos objetivos do objeto, quanto as particularidades da interação da pessoa com ele (Martins, 2011).

Nesse sentido, Martins (2011), fundamentando-se nos postulados de Vigotski, salienta a importância de entender que esses processos interagem de maneira dialética, isto é, se relacionam “como opostos interiores um ao outro, e não como processos dicotômicos” (p. 193). Assim, segundo a autora, compreende-se que a emoção é um “dato inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como ‘conteúdos puros’, isentos um do outro” (p. 193).

Dando continuidade à discussão sobre os aspectos afetivos, Martins (2011) destaca três termos que ela compreende como sendo centrais: afeto, emoção e sentimento. A respeito disso, a autora chama a nossa atenção para o fato de que não é uma distinção usualmente feita por

teóricos da PHC, inclusive não foi algo realizado por Leontiev, Luria e Vigotski. Entretanto, ela se propõe a fazê-lo, a partir de uma diferenciação de seus traços identitários e entendendo que são funções psíquicas que estão em constante interação. Diante disso, nos ateremos a apresentar parte dessa distinção no presente trabalho.

O *afeto*, similarmente a Martins (2011), definiremos a partir das compreensões de Bozhivich (1981), Leontiev (1975/1983), Vigotsky (2004) e Vygotski (2001). Assim, entendemos que ele se refere aos processos emocionais ligados às atividades e necessidades que se contrapõem à indiferença ou passividade do indivíduo diante do objeto, abarcando estados dinâmicos de propriedade profunda e prolongada que podem desorganizar ou guiar o comportamento.

A respeito das emoções e dos sentimentos, Martins (2011) explicita que

Trata-se de considerá-las unidas na atividade humana posto que as emoções se revestem de sentimentos, ou seja, os sentimentos conferem-lhes conteúdos, da mesma forma que as emoções conferem aos sentimentos sua tonicidade afetiva. Nessa direção, ambos se encontram no funcionamento humano, em uma dinâmica figura-fundo, lembrando que não há figura sem fundo nem fundo sem figura. (p. 205)

Discorrendo sobre os traços identitários, Martins (2011) conseguiu tecer algumas distinções entre essas duas funções. A autora destaca que as *emoções*, por serem mobilizadas por características isoladas dos fenômenos e dos objetos, tem dois aspectos principais. O primeiro deles é a irracionalidade imediata, isto é, elas se manifestam de forma apartada da vontade e de análises sintéticas dos diversos fatores do contexto do qual se originam. A segunda característica é o caráter transitório da comoção emocional, ou seja, ela se expressa de maneira profunda e intensa, mas também circunstancial. Além disso, a autora salienta que a emoção, durante sua manifestação, é caracterizada por sua expressividade, pois ela se converge em

traços expressivos que são representados no pensamento, na fala e no corpo. São exemplos de emoções: medo, raiva, espanto, tristeza, alegria, dentre outras.

Os *sentimentos*, por sua vez, se constituem na conexão entre expressões do pensamento e emocionais; dessa forma, seus conteúdos são, basicamente, ideias (Martins, 2011). Além disso, segundo Blagondezhina (1960), os sentimentos são particularidades históricas do ser humano, pois se originam e se modificam no percurso do desenvolvimento histórico da humanidade. Assim, as transformações nas circunstâncias sociais de vida alteram os comportamentos e posicionamentos do indivíduo diante do mundo e, conseqüentemente, seus sentimentos também mudam.

De maneira conclusiva, Martins (2011) explicita que:

Verifica-se, portanto, que os **sentimentos se relacionam às necessidades e motivos criados no curso do desenvolvimento histórico**, subordinando-se às condições de vida do homem em sociedade – como dado imanente das relações entre as pessoas –, espraiando-se a partir daí em muitas direções. Se as **manifestações emocionais são analíticas, os sentimentos são sintéticos**, mobilizando-se pelo conjunto de propriedades do objeto ou fenômenos. Essa característica lhes permite um **caráter mais prolongado e constante**, uma vez que não resultam apenas de traços positivos ou negativos apreendidos isoladamente, mas da síntese, das correlações entre eles. (p. 209, grifos nossos)

Ademais, destacamos o papel fundamental da escola e dos processos de escolarização, a partir da transmissão de saberes sistematizados e elaborados cultural, histórica e socialmente, no desenvolvimento da atenção voluntária, memória voluntária, imaginação criativa, do pensamento por conceitos e da afetividade (afetos, emoções e sentimentos), bem como de outras

FPS (Eidt et al., 2014; Leite & Della Fonte, 2021; Martins, 2011; Noguchi et al., 2021; Oliveira et al., 2021; Vigotski, 2001a, 2006b).

Por fim, salientamos que, segundo Anjos (2017), Eidt et al. (2014), Noguchi et al. (2021), Martins (2011), Vigotski (2000c, 2006b), a afetividade (afetos, emoções e sentimentos) e o pensamento por conceitos e, por consequência, a imaginação criativa, a memória voluntária e a atenção voluntária propiciam, dentre tantos outros saltos qualitativos, o desenvolvimento da autoconsciência e da personalidade, aspectos sobre os quais dissertaremos nas subseções: O Desenvolvimento da Autoconsciência; e A Formação da Personalidade para Si.

2.1.3.3. O Desenvolvimento da Autoconsciência. Segundo Leontiev (1975/1983), podemos organizar o desenvolvimento da personalidade em duas etapas principais: **1) espontânea**; e **2) da autoconsciência**. Martins (2001) salienta que a proposição dessas fases constitui uma forma de apreensão da “coexistência de diferentes formas de relações com o mundo que põem em evidência tendências crescentes do desenvolvimento humano” (Martins, 2001, p. 105).

A primeira fase se refere ao período que vai do nascimento do indivíduo até a sua adolescência (Anjos & Duarte, 2021; Leontiev, 1975/1983). Anjos e Duarte (2021) explicam que essa espontaneidade se refere ao relacionamento que o sujeito estabelece com sua própria personalidade e não aos processos formativos da mesma. Ademais, essa fase é caracterizada pela predominância de uma consciência sobre si e de uma personalidade em si (Anjos & Duarte, 2021; Leontiev, 1975/1983). Sobre esta, explicaremos mais na subseção seguinte. Por hora, discorreremos sobre o conceito de *consciência sobre si*, a qual é compreendida como um sistema de representações que o sujeito, por meio de sensações propioceptivas (ou a captação sensorial das articulações, dos músculos e do equilíbrio) e interoceptivas (captação sensorial

interna, como das vísceras), constrói sobre si próprio, sobre o seu esquema corporal, mapeando o seu corpo (Anjos & Duarte, 2021; Leontiev, 1975/1983; Luria, 1991a; Martins, 2001).

Esses conhecimentos abarcam a demarcação dos aspectos internos e externos que decorrem de análises, comparações e generalizações sintetizadas em um sistema de significados e conceitos, e, por meio de formas sensoriais não conscientes, vão se estruturando desde as fases iniciais do desenvolvimento humano e convertem-se em saberes sobre as propriedades e/ou os traços individuais (Anjos & Duarte, 2021; Leontiev, 1975/1983; Martins, 2001).

Salientamos que, na etapa espontânea, a constituição da personalidade ainda não se findou e criam-se possibilidades e condições para que, cada vez mais, o sujeito estabeleça interações conscientes e complexas com outras pessoas, havendo, portanto, uma preparação para a fase posterior, isto é, para a consolidação da autoconsciência. E a adolescência é um período intermediário entre as duas etapas (Anjos & Duarte, 2021; Martins, 2001).

Ademais, segundo Vigotski (2006b), a superação da espontaneidade é um elemento essencial para o desenvolvimento psíquico do ser humano. E a crise dos sete anos, conforme explicitaram Anjos e Duarte (2021), representa, para o autor, um dos diversos momentos no qual essa sobrelevação é possível, proporcionando um salto qualitativo nesse processo.

Já a segunda fase, a da *autoconsciência*, diz respeito ao período que vai da adolescência à idade adulta. Isso porque, segundo Anjos e Duarte (2021), por meio da formação do pensamento por conceitos, torna-se possível essa passagem de uma etapa para outra. E, para os autores, é também a partir de então que “a autoconsciência tem seu auge formativo” (p. 50). Anjos e Duarte (2021) e Vigotski (2006b) salientam que essa é uma potencialidade humana que não é inerentemente natural, mas é, sim, fruto do desenvolvimento cultural da personalidade, que, por meio da interação dialética entre objetivação e apropriação de riquezas ideativas e

materiais no decorrer da história da humanidade, possibilitou que o sujeito realizasse o processo de superação por incorporação da consciência sobre si (isto é, da etapa espontânea).

A autoconsciência “é uma especificidade da personalidade para si, isto é, uma qualidade de pertencimento ao gênero humano, em que a muda coexistência de particularidade e genericidade é superada.” (Anjos & Duarte, 2021, p. 43). Nesse sentido, segundo Anjos e Duarte (2021), essa etapa se caracteriza pelo potencial do sujeito de estabelecer e conservar uma interação consciente com sua posição enquanto parte integrante do gênero humano, superando a identificação espontânea que tinha consigo mesmo e ultrapassando sua particularidade. Em outras palavras, a autoconsciência não se limita ao saber sobre os próprios traços e aspectos individuais ou ao reflexo psíquico orientado somente para algumas condutas da pessoa, mas é caracterizada pela habilidade do indivíduo de se perceber enquanto membro de um sistema de relações sociais, retratando, de maneira ativa, a hierarquia de seus comportamentos e manifestando suas motivações, transformando-se em um ser que participa ativamente da estruturação de sua vida social (Anjos & Duarte, 2021; Leontiev, 1975/1983).

A respeito disso, Martins (2001) explicita, de modo bem interessante, que a autoconsciência:

Pressupõe o conhecimento sobre si posto face às condições objetivas de existência, ou seja, nas intersecções que estabelece com o mundo circundante. Identifica-se com o processo do “ir além de si mesmo”, pelo qual o indivíduo se reconhece na realidade mais ampla na mesma medida em que esta é reconhecida em si . . . Assim sendo, a autoconsciência enquanto centro organizador da personalidade não encontra-se no “interior” do indivíduo mas em sua existência relacional, real e objetiva, condicionada por suas intervencções para com a genericidade humana. (p. 106)

A respeito disso, Vigotski (2006b) afirma que “A autoconsciência é a consciência social transferida para o interior” (p. 245, tradução nossa)³⁶. E Leontiev (1975/1983) explica que:

a consciência individual como uma forma especificamente humana de reflexão subjetiva da realidade objetiva pode ser entendida como o produto das relações e mediações que emergem no curso do surgimento e desenvolvimento da sociedade. A existência de uma psique individual na forma de um reflexo consciente não é possível fora do sistema dessas relações – e fora da consciência social. (p. 107, tradução nossa)³⁷.

Segundo Vigotski (1991), “a autoconsciência é a consciência da consciência. E a consciência pode existir sem autoconsciência” (p. 383, tradução nossa)³⁸, ou seja, é possível vermos alguma coisa sem realmente conhecê-la. Nesse sentido, na etapa da autoconsciência, o sujeito para além de pensar, também é capaz de perceber a gênese e a estrutura do pensamento.

Ademais, Vigotski (2006b) discorre sobre os três estágios que compõem o processo de desenvolvimento da autoconsciência. O primeiro é caracterizado pelo comportamento em si, isto é, aquele que é espontâneo, natural e que é realizado sem consciência, como as primeiras palavras da criança. Isso acontece, pois, nesse momento, o indivíduo assimila somente os aspectos externos das formas superiores de conduta humana. Já o segundo estágio é constituído pelo período no qual as ações, por meio do sentido pessoal que os adultos atribuem aos comportamentos em si, assumem o significado de uma função superior, a princípio para as pessoas adultas e posteriormente para as crianças. E, por fim, o terceiro é composto pelos comportamentos para si que ocorrem a partir da adolescência e são usados pelo sujeito de

³⁶ La autoconciencia es la conciencia social trasladada al interior.

³⁷ la conciencia individual como forma especificamente humana del reflejo subjetivo de la realidad objetiva, puede ser entendida sólo como el producto de las relaciones y mediaciones que emergem em el transcurso del surgimento y del desarrollo de la sociedade. No es posible la existencia de um psiquismo individual em forma de reflejo consciente fuera del sistema de estas relaciones – y fuera de la conciencia social.

³⁸ la autoconciencia es la conciencia de la conciencia. Y la conciencia puede existir sin autoconciencia.

maneira consciente e racional, chegando a se configurar como um desenvolvimento da autoconsciência e uma função da personalidade. Um exemplo deste tipo de comportamento é a linguagem para si (Anjos & Duarte, 2021; Vigotski, 2006b).

Nesse sentido, devemos considerar que, como destacaram Anjos e Duarte (2021) e Vigotski (2006b), o conteúdo cultural do contexto, enquanto algo que é construído e transmitido por outras pessoas, e a sua qualidade influem de maneira importante no desenvolvimento da autoconsciência. Isto é, a autoconsciência torna-se possível a partir: dos relacionamentos dos(as/es) adolescentes com seus pares contemporâneos e com os representantes adultos de crescimento que funcionam como objetivos e/ou parâmetros a serem alcançados; e do processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos sobre a vivência social (Anjos & Duarte, 2021).

Levando em consideração muitos dos aspectos supracitados, Anjos e Duarte (2021) chamam a atenção para o fato de que a autoconsciência

não poderá se desenvolver em suas máximas possibilidades se o indivíduo não se apropriar de conteúdos que requeiram o desenvolvimento do pensamento conceitual, ou seja, dos conteúdos sistematizados, das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia. (p. 50)

Isto posto, indagamos: Como se deu a transmissão desses conteúdos em tempos de distanciamento social e de ensino remoto? Será que foram possibilitadas condições para que os processos de desenvolvimento do pensamento por conceitos e, conseqüentemente, da autoconsciência ocorressem?

2.1.3.4. A Formação da Personalidade para Si. Segundo Anjos e Duarte (2021), a formação da autoconsciência é essencial no processo de desenvolvimento da personalidade humana. E esta, de acordo com os autores, refere-se às “formas de agir, sentir e pensar que são constituídas a partir da relação dialética entre apropriação e objetivação” (p. 34). Nesse sentido,

a personalidade é fruto da transposição das interações coletivas sociais para processos psíquicos do sujeito, sendo assim, ela não é algo inerente ao seu interior (Anjos & Duarte, 2021).

Sobre isso, Leontiev (1975/1983) explica que:

A personalidade representa em si mesma uma formação integral de um tipo especial. Personalidade não é integridade genotipicamente condicionada: **não se nasce com uma personalidade; a personalidade se torna como tal no curso da vida do indivíduo.** Por essa razão, não podemos falar da personalidade do recém-nascido ou da criança, embora traços individuais já se manifestem desde os primeiros estágios da ontogenia humana . . . (p. 144, tradução nossa, grifos nossos)³⁹.

A respeito dessa definição, podemos depreender que a personalidade é um processo, construído e realizado na relação e que representa uma expressão plena do ser humano (Leontiev, 1975/1983; Martins, 2001). Nesse sentido, Leontiev (1975/1983) chama a atenção para a necessidade de se distinguir os conceitos de individualidade e de personalidade. Segundo o autor, individualidade consiste na união de singularidades adquiridas e congênicas, ou seja, se refere à junção entre os atributos individuais decorrentes de aspectos determinados filogeneticamente e os elementos originados ontogeneticamente na relação com o contexto.

A personalidade, por sua vez, é compreendida como um fenômeno processual que é fruto das interações dinâmicas, dialéticas e de reciprocidade entre aspectos extrínsecos (isto é, de natureza objetiva, como as condições materiais concretas e os vínculos sociais) e intrínsecos (ou seja, de cunho subjetivo, como os estados internos, os elementos psicológicos e biológicos) presentes na atividade social do sujeito (Martins, 2001). Isto é, através do trabalho e das relações

³⁹ La personalidad representa en sí una formación integral de tipo especial. La personalidad no es un integridad condicionada genotípicamente: no se nace con una personalidad; la personalidad deviene como tal en el transcurso de la vida del individuo. Por eso, no podemos hablar de la personalidad del recién nacido, o del lactante, aunque los rasgos individuales se manifesten ya desde las escalas más tempranas de la ontogenia humana . . .

sociais, ao longo da história, o ser humano, ao se apropriar de características da personalidade viva em seus pares, transformou as ações (habilidades, comportamentos), os pensamentos e os sentimentos complexos que existiam de modo material e objetivo, em aspectos da sua subjetividade (Anjos e Duarte, 2021; Mårkus, 1974); e, a partir disso, possibilitou-se a construção de mudanças no meio social.

A respeito disso, Martins (2001) explicita que, na concepção marxiana, o trabalho, na medida em que ele medeia o sentido da existência, assume um papel essencial na construção da personalidade. Em complemento a isso, a autora também salienta que a personalidade de cada sujeito não é produzida isoladamente, mas é fruto da atividade social, construída a partir das relações nas quais os indivíduos estão inseridos (Martins, 2001).

Em outras palavras, podemos dizer que a personalidade é constituída e definida a partir da relação dialética entre fatores objetivos e subjetivos (Anjos & Duarte, 2021; Leontiev, 1975/1983; Martins, 2001). Assim, a personalidade integra toda a realidade social, psicológica e biológica do sujeito, se constituindo de acordo com as condições concretas (Martins, 2001). Nesse sentido, Marx e Engels (2007) declaram que **“a história de um indivíduo singular não pode ser de modo algum apartada da história dos indivíduos precedentes e contemporâneos, mas sim é determinada por ela.”** (p. 422, grifos nossos).

Sobre isso, Anjos e Duarte (2021) evidenciam que, para Mårkus (2015), ainda que as condições histórico-culturais influam sobre o desenvolvimento do sujeito concreto, não podemos tomá-las a partir de um determinismo biologizante, mecânico ou sociologizante, que sufocam a individualidade, isto é, não devemos compreender a personalidade enquanto um simples amontoado passivo de determinações. De acordo com Mårkus (1974), temos um processo dialético, no qual as condições sócio-históricas referem-se a circunstâncias apropriadas, internalizadas e transformadas pelo indivíduo em componentes dos traços

essenciais de sua personalidade, isto é, dizem respeito a reais estados internos da individualidade da pessoa.

Outro aspecto importante de destacarmos é que existem autores, como Anjos e Duarte (2021), Heller (2016), Leontiev (1975/1983) e Vigotski (2006a), que dividem o processo de desenvolvimento da personalidade em dois momentos: **1)** espontânea, caracterizada pela personalidade em si e pela consciência sobre si; e **2)** autoconsciente, representada pela formação da personalidade para si. Como já explicitamos alguns desses conceitos na subseção anterior, nos deteremos aqui a discorrer apenas sobre a caracterização dessas personalidades.

A *personalidade em si* é aquela que, constituída através dos processos de apropriação e de objetivação das dimensões da genericidade em si, se manifesta de maneira pragmática, espontânea, sem reflexão sistemática do sujeito, em comportamentos característicos da vida cotidiana (Anjos & Duarte, 2021). Já a *personalidade para si*, ainda que também seja construída a partir da interação dialética entre objetivação das habilidades humanas nos produtos ideativos e materiais do trabalho (atividade social) e apropriação, pelos indivíduos, dos patrimônios culturais que deles resultam, se refere aos modos de pensar, sentir e agir mediados por interações conscientes do sujeito com a genericidade e representa “a máxima possibilidade de desenvolvimento de cada ser humano” (Anjos & Duarte, 2021, p. 38).

A respeito disso, Anjos e Duarte (2021) destacam que ao se considerar que:

a individualidade é sempre uma unidade de particularidade e genericidade, seja essa unidade “muda” ou autoconsciente, pode-se afirmar que, tanto a personalidade em si como a personalidade para si expressam pertencimento ao gênero humano. Numa personalidade em si, esse pertencimento é espontâneo, enquanto que numa personalidade para si, ele é tomado como objeto de ações intencionais. (p. 43)

Nesse sentido, o sujeito, para além de ter uma simples consciência do contexto e de si, nas suas interações com o meio no qual está inserido, toma conhecimento da sua própria personalidade e de que pertence ao gênero humano, ascendendo ao nível da autoconsciência (Anjos & Duarte, 2021, Rubinstein, 1978; Vigotski, 2006b). Assim, a personalidade para si “tem a possibilidade de se distanciar momentaneamente da cotidianidade para, em última instância, voltar à vida cotidiana, mas agora de forma consciente, isto é, a partir de uma relação consciente com as esferas de objetivações para si” (Anjos & Duarte, 2021, p. 38).

Desse modo, Anjos e Duarte (2021) e Heller (2016) argumentam que a personalidade para si é capaz de realizar uma condução consciente da vida, mediada pela relação consciente que o indivíduo consegue estabelecer com o humano-genérico, isto é, com as objetivações genéricas para si. E o sujeito passa a conduzir, de maneira voluntária e livre, sua vida (Anjos & Duarte, 2021).

E a adolescência é o período do desenvolvimento em que ocorre um salto qualitativo, a partir do qual a formação do pensamento por conceitos se torna possível, assim como a constituição da autoconsciência, da personalidade para si, das ideias e da concepção de mundo e o aprimoramento do processo de apropriação das objetivações (Anjos & Duarte, 2021; Vigotski, 2006b). Sobre isso, Vigotski (2006b) afirma que a “transformação da criança, do ser humano em si, em adolescente – o ser humano para si – configura o conteúdo central de toda a crise da idade de transição” (p. 200, tradução nossa)⁴⁰. Isto é, para o autor, a personalidade para si constitui-se como algo primordial na adolescência.

⁴⁰ transformación del niño del ser humano en sí en adolescente - el ser humano para sí - configura el contenido principal de toda la crisis de la edad de transición.

Ademais, conforme destacam Anjos e Duarte (2021), Mårkus (1974) levanta um ponto bem interessante a respeito do modo como o sujeito, por meio das circunstâncias concretas do contexto no qual se insere, desenvolve a sua personalidade. Nesse sentido, o autor afirma que:

a evolução da individualidade ocorre em um diálogo ininterrupto entre o homem e o mundo, entre a atividade do objeto e a realidade social. O homem só pode construir sua vida com o material que a sociedade coloca à sua disposição. Mas, mesmo na era da alienação mais universal, é o *próprio* homem que – dentro de limites por mais estreitos que sejam – constrói a vida com esse material. (Mårkus, 1974, p. 32, itálico do autor)

A respeito dessas limitações, Anjos e Duarte (2021) destacam que, na nossa sociedade capitalista, existem condições histórico-culturais concretas que se manifestam ao sujeito como barreiras e obstáculos exteriores para ele, cerceando o desenvolvimento do seu psiquismo (personalidade, autoconsciência e etc). A partir desses pressupostos, levantamos um questionamento: Quais os impedimentos externos e contextuais que se apresentaram para o desenvolvimento psicológico dos(as/es) adolescentes durante esse momento nos quais processos de escolarização se deram de maneira remota? E quais possibilidades se abriram a partir da criação de canais diferentes de comunicação e de interação?

2.1.3.5. Atividades-guia na Adolescência. Sobre a adolescência, a princípio, Elkonin (2017) considerou difícil a tarefa de definir a atividade-guia desse período, pois compreendia que a atividade de estudo ainda continuava sendo muito importante para a organização do(a/e) adolescente, por mais que ela assumisse uma forma diferenciada. Entretanto, defrontando-se com esse desafio, postulou sobre as atividades de comunicação íntima pessoal e profissional/de estudo.

A comunicação íntima pessoal, de acordo com Lopes (2020) e Noguchi et al. (2021), citando Elkonin, é a atividade dominante da adolescência inicial, que vai dos 11 anos de idade

até por volta dos 14/15 anos. É por meio dela que, segundo Elkonin (2017), estabelecem-se as relações dos(as/es) adolescentes com seus pares e com o mundo circundante, mediadas pelo respeito, pela confiança e pelas regras éticas e morais do grupo (isto é, pelo “código de companheirismo” ou “de amizade”), pela conformidade com aspectos interiores e pelas comparações e imitações das interações adultas. Assim, para o autor, o outro sujeito adolescente, com as suas singularidades e qualidades específicas, é o conteúdo essencial dessa atividade. E, a partir dos relacionamentos e da comunicação social, estruturam-se o sentido pessoal da vida, as concepções sobre si e o mundo, o sentimento de maturidade e desenvolvem-se a maturação sexual, a autoconsciência e a personalidade (Elkonin, 2017). Ademais, Elkonin (2017) aponta que, em decorrência dessas mudanças, alteram-se a estrutura da vida desses indivíduos e as tarefas e as motivações das ações coletivas, as quais se voltam para o futuro e ascendem como atividade profissional/de estudo.

Assim, desponta como atividade principal a *profissional/de estudo* da adolescência final, que vai dos 14/15 anos de idade até por volta dos 17/18 anos, conforme expresso por Leal (2010), Lopes (2020) e Noguchi et al. (2021), ao citarem Elkonin. Ela é dirigida ao futuro, tem como principal motivação a dinâmica grupal e acontece a partir da compreensão, por parte dos(as/es) estudantes, da essência de voluntariedade da atividade de estudo, do conhecimento e da administração de sua estrutura e das particularidades do trabalho e do seu uso para coordenar os relacionamentos sociais estabelecidos com os(as/es) companheiros(as/ies) de estudo (Elkonin, 2017; Facci, 2004; Noguchi et al., 2021). Dessa forma, torna-se possível a constituição de uma ligação mais estreita entre os interesses do indivíduo, os conhecimentos (científicos, artísticos e práticos) e o trabalho, compondo o processo de escolha da profissão; e o(a/e) adolescente passa a conduzir suas ações de modo a assimilar os saberes que serão basilares para a sua atuação profissional futura (Lopes, 2020; Noguchi et al., 2021). Nesse sentido, Noguchi et al. (2021, p. 75), citando Elkonin, explicam que esse processo supracitado:

[...] estimula a eleger uma profissão que se apoia nos dados dessa ciência. Por outro lado, a escolha da profissão influencia na atitude em relação aos objetos de estudo: motiva o interesse por aqueles que correspondem a [à] profissão escolhida e obriga a ocupar-se deles de uma maneira mais séria. (Elkonin, 1960, p. 552)

A respeito disso, Anjos (2017) chama a atenção para o fato de que na realidade educacional brasileira, diferente do contexto referido por Elkonin, o processo de escolha da profissão do(a/e) adolescente, usualmente, se resume à necessidade de conseguir uma mínima qualificação para arranjar um emprego. Além disso, destacamos, conforme proposto por Elkonin (2017), Leontiev (2010), Noguchi et al. (2021) e Vigotski (2006b), a importância de analisarmos dialeticamente todas as etapas supracitadas, considerando que cada ascensão no processo de desenvolvimento está estreitamente ligada às conquistas anteriores.

Por fim, ressaltamos que, segundo Leontiev (2010), as condições histórico-sociais concretas influem no conteúdo e nas atividades dos estágios do desenvolvimento. A partir desses pressupostos, considerando as transformações que ocorreram de maneira abrupta na realidade mundial devido à pandemia, deixamos o seguinte questionamento: Quais atividades e conteúdos foram mais proeminentes para os(as/es) adolescentes no cenário pandêmico?

2.2. Educação, Escola e Processos de Escolarização em Tempos Pandêmicos

A educação é mais autêntica

quanto mais desenvolve

este ímpeto ontológico de criar.

A educação deve ser desinibidora

e não restritiva.

É necessário darmos oportunidade para que

os educandos sejam eles mesmos.

(Freire, 1979, p. 17)

Iniciamos essa seção com essa epígrafe, pois compreendemos que a educação como emancipatória, capaz de, a partir da interação entre sujeitos e do processo de mediação, propiciar modificações significativas na realidade e instigar a criatividade dos(as/es) estudantes. Diante desse preâmbulo, prossigamos com a discussão a respeito desse fenômeno.

2.2.1. A Educação Escolar

Educação não transforma o mundo.

Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

(Autoria Desconhecida)

A *educação*, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996), almeja essencialmente o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p. 01).

Em complementação a essa definição, entendemos que a educação é um fenômeno amplo que se dá nos diversos espaços e relações sociais e se configura como “o principal processo por meio do qual os indivíduos se objetivam como humanos apropriando-se dos bens produzidos pelo conjunto dos homens” (Tanamachi & Meira, 2003, pp. 26-27), e, assim, humanizam-se (Saviani, 2008). Nesse sentido, conforme ressaltado na epígrafe, o processo educativo possibilita mudanças nos indivíduos e, a partir dessas modificações, estes podem transformar a realidade na qual vivem.

Retomando a relação entre educação e o processo de constituição do ser humano, Saviani (2008) salientou que a “natureza humana” é produzida historicamente pelos próprios indivíduos. Sobre isso, de modo a complementar o entendimento, Martins (2011) explicou que:

o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, **demandam a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social**. Os **processos de internalização**, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer: **instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos**. (p. 212, grifos nossos)

Assim, segundo Martins (2011), o sujeito “se (trans) forma por apropriação da cultura” (p. 212). E, a partir disso, ao humanizar-se por meio das relações estruturadas socialmente, ele pode agir no mundo. Nesse sentido, a formação do indivíduo é um processo, essencialmente, social e histórico (Cerezuela & Mori, 2015).

E a educação, de acordo com Saviani (2008), é a ação de produzir, em cada sujeito de maneira singular, a humanidade que é estruturada coletiva e historicamente pelos homens. Assim, segundo o autor, o indivíduo aprende a ser humano, o que envolve o trabalho educativo.

Neste trabalho, partiremos da perspectiva da teoria histórico-crítica, a qual, segundo Saviani (2003), compreende que a educação é um processo sistematizado e intencional de transmissão de conhecimentos e conteúdos científicos produzidos historicamente pela humanidade. Essa teoria fundamenta a pedagogia histórico-crítica que, de acordo com Gasparin (2007), é uma prática dialética e revolucionária de educação, que se institui como uma ação mediadora no âmago da prática social. Cerezuela e Mori (2015), a partir do embasamento no

trabalho de Duarte (2004), afirmam que “a teoria histórico-crítica é a leitura pedagógica que devemos ter ao nos referirmos à perspectiva histórico-cultural” (p. 1262).

Além disso, conforme destacaram Cerezuela e Mori (2015), é importante considerarmos que a educação, como uma prática social, está imersa em um sistema educacional que se situa em dado momento histórico e em determinada sociedade. Assim, para as autoras, “Educar é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias.” (p. 1263).

Ademais, destacamos a dimensão política da educação que foi abordada por Saviani (2003), que afirmou que a relevância “**política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento**. É realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a educação cumpre sua função política” (p. 88, grifos nossos). Assim, o processo educativo só será capaz de exercer seu papel político de humanização se embasar sua prática na sua responsabilidade pedagógica de possibilitar o ensino e a apropriação de saberes estruturados e acumulados pelo contexto social (Cerezuela & Mori, 2015).

Como mencionamos anteriormente, a educação pode estar presente em diversos contextos, mas, neste trabalho, enfocaremos naquela que se dá na escola, ou seja, na *educação escolar*. É por meio desse tipo de processo educativo, organizado de maneira intencional e sistêmica, que se possibilita que o sujeito se aproprie e exerça domínio sobre os conhecimentos científicos e a realidade material estruturados pela sociedade. Pois, quando acontece verdadeiramente uma aprendizagem, o trabalho educativo reformula as funções comportamentais, possibilita a constituição intelectual e de outras FPS e o desenvolvimento do psiquismo como um todo e altera a amplitude de ação do indivíduo na sociedade (Martins, 2011; Cerezuela & Mori, 2015).

A respeito do processo de apropriação, Cerezuela e Mori (2015) salientam que os conceitos científicos são compostos por generalizações e categorizações avançadas e são apreendidos a partir da colaboração sistemática, especialmente, entre estudante e professor(a/ie) na escola. Assim, o desenvolvimento desses conceitos é apoiado nos conceitos espontâneos apropriados anteriormente e requer a formação de FPS (como: memória voluntária e abstração).

Sobre isso, Saviani (2008) entende que existem dois aspectos principais que são objetos da educação. O primeiro deles se refere à indicação dos fatores culturais necessários de serem apropriados pelos sujeitos para que se tornem humanos. E o segundo diz respeito à seleção das maneiras mais pertinentes para chegar a esse objetivo.

Além disso, Leontiev (2004) destaca que **“o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta . . . [Assim, pode-se] julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo”** (p. 291-292, grifos nossos). Posta essa relação estreita entre sociedade e o processo educativo, Martins (2011) ressalta que a educação escolar é um processo privilegiado para, a partir da transmissão de saberes, superar as desigualdades sociais. Nas palavras dela:

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos. (p. 213, grifos nossos)

Apresentadas as definições de educação e de educação escolar, a seguir discorreremos sobre os processos de ensino e de aprendizagem escolar, a importância da mediação neles e a relevância dos mesmos para o desenvolvimento do psiquismo.

2.2.1.1. Processo de Ensino-Aprendizagem na Escola. Conforme abordamos anteriormente, a aprendizagem e o desenvolvimento se conectam, mas não de maneira paralela, isto é, o aprendizado cria possibilidades para o desenvolvimento e este, numa relação dinâmica, propicia novos processos de aprendizagem (Vigotski, 2001b).

Entretanto, conforme salientou Martins (2011) ao citar Vigotski, nem toda aprendizagem propiciará desenvolvimento. Nesse sentido, de acordo com Saviani (2003), é importante que haja um planejamento propositado de conteúdo e forma, de atividades didáticas e de conhecimentos sistematizados historicamente; aspecto que diferencia a educação escolar dos demais modos de educação que são cotidianos, informais e assistemáticos. Assim, segundo o autor, os conteúdos são muito relevantes para esse processo educativo, uma vez que se eles não forem significativos, a aprendizagem é esvaziada de seu sentido.

Vygotski (2001) defende a importância dos conhecimentos científicos, pois a constituição de conceitos científicos, especialmente por meio do ensino escolar, requalifica as funções psicológicas. E, para o autor, a *aprendizagem escolar* ao possibilitar essa reorganização do sistema psíquico, está cumprindo um de seus papéis centrais: afetar a personalidade dos sujeitos, uma vez que é nela que as propriedades culturalmente estruturadas estão sintetizadas.

Sobre isso, Vygotski (2001) salientou que não se deve achar que os *conceitos científicos* são assimilados sempre de maneira finalizada pelas pessoas. Ao contrário, segundo o autor, eles se desenvolvem. Nesse sentido, a formação de conceitos cotidianos e científicos converge em um mesmo processo: o de constituição de conceitos. Entretanto, esse desenvolvimento se efetua em condições internas e externas diversas e assume diferentes maneiras de manifestação na trajetória do pensamento. Assim, em termos qualitativos a estruturação dos conceitos científicos é superior à dos cotidianos.

Nesse sentido, Vygotski (2001) entende que não será uma simples instrução escolar que possibilitará o desenvolvimento dos conceitos científicos, pois seu ensino não pode consistir apenas em atividades casuais e isoladas no processo didático, mas deve se embasar no pressuposto de que a ação de ensino é uma manifestação do próprio desenvolvimento do psiquismo do sujeito.

Portanto, segundo o autor, as diferenças circunstanciais externas e internas que permeiam a formação dos conceitos espontâneos e científicos devem delinear o *ensino escolar*, pois

os conceitos científicos que se formam no processo de instrução se diferenciam dos espontâneos por *uma relação distinta com a experiência da criança*, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente (Vygotski, 2001, p. 196, grifo do autor).

Assim, o autor reitera a importância de uma educação escolar que almeje de maneira preponderante o ensino dos conceitos científicos, para que se viabilize o desenvolvimento do processo de pensar em conceitos e de outras FPS dos sujeitos, sendo este essencial para a constituição da consciência. Dessa forma, esse tipo de ensino difere do ensino de conceitos cotidianos, especialmente, por propiciar modificação nas ações dos indivíduos diante dos objetos (Martins, 2011).

Além disso, destacamos que o uso do termo *processo de ensino-aprendizagem* parte da premissa de que os sujeitos ensinam e aprendem, havendo assim, um diálogo entre aprendizado e ensino (Nogueira, 2011). Sobre isso, Freire (2002) afirma que: “Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender” (p. 13)

Esse processo se embasa na *mediação* de signos e instrumentos culturais, que são fundamentais para que a pessoa se aproprie do conhecimento e se desenvolva. Sobre isso,

Nascimento (2014) explica que “o caminho da criança até o objeto passa por outra pessoa, ou seja, pelo que se comunica de pensamentos entre as pessoas, entre consciências, sobre determinada situação, problema ou objeto, com o auxílio da fala.” (pp. 197-198).

Martins (2011) afirma que a atividade mediadora, na relação entre sujeito e objeto, provoca importantes transformações. Dessa forma, a partir de intermediações do outro e da linguagem, por meio da mediação viabiliza-se a formação das FPS (como: atenção voluntária, imaginação criativa, memória voluntária, raciocínio lógico, abstração, pensamento em conceitos e afetividade), e estas favorecem o aprendizado (Vygotski, 2001b).

Assim, o *mediador* tem uma função importante no reconhecimento daquilo que o indivíduo consegue fazer sem auxílio (ZDR) e em atuar naquilo que o sujeito não consegue realizar sozinho e precisa de ajuda, isto é, na ZDP (Vygotski, 2001b). Na escola, o(a/e) professor(a/ie) é um mediador importante que colaborará com a estruturação de motivações que possibilitem a constituição de sentido a respeito da educação escolar pelos(as/es) estudantes, possibilitando que esta se estabeleça como atividade (Pessoa, 2018).

Ademais, Vygotski (2001) salientou que “*A instrução pode não se limitar a ir atrás do desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações*” (p. 223, grifo do autor). Com isso, o autor não quer dizer que devemos ensinar à pessoa aquilo que ela ainda não consegue aprender, mas sim introduzir o ensino nas conexões mútuas entre limites e possibilidades e uma vez superadas as limitações, promover um avanço qualitativo manifesto em novas possibilidades (Martins, 2011).

Entretanto, segundo Vygotski (2001), esse é um processo complexo, pois deve conectar os ritmos de ensino e de aprendizagem, considerando que o desenvolvimento tem uma lógica própria que não se sujeita à programação escolar. Assim, é relevante que o ensino possibilite que se estabeleçam associações internas entre conceitos e operações. Além disso, esse processo

de educar precisa ser estruturado considerando a ZDR e a ZDP, algo que requisita uma formação sólida dos(as/es) professores(as/ies), instrumentalizando-os nas dimensões teórica e metodológica para assumir sua complexa tarefa no processo ensino-aprendizagem (Martins, 2011).

Considerando a importância da educação para o desenvolvimento do psiquismo do indivíduo e a relevância da escola para a efetivação do processo educativo, a seguir dissertaremos mais sobre a escola e suas funções.

2.2.2. A Escola na Sociedade Brasileira

Uma das tarefas essenciais da escola,

como centro de produção

sistemática de conhecimento,

é trabalhar criticamente

[a] inteligibilidade das coisas e dos fatos

e a sua comunicabilidade.

É imprescindível portanto que a escola

instigue constantemente a curiosidade do educando

em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”

(Freire, 2002, p. 63)

A educação e a escola são essenciais na aprendizagem e no desenvolvimento dos indivíduos. E a *escola* como um espaço no qual a educação é possível, tem como *função central* “a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana” (Leontiev, 2004, p. 291). Em outras palavras, ela tem o papel de propiciar a condução do processo de ensino-

aprendizagem e a socialização, apropriação e domínio dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente necessários para a formação e a humanização dos(as/es) estudantes (Melo & Leonardo, 2019; Saviani, 2008), por meio da mediação de seus atores escolares (principalmente dos/as/es professores/as/ies).

A respeito da transmissão desses saberes, Saviani (2008) salienta que ao afirmar que eles são sistematizados implica que não dizem respeito a qualquer forma de saber. Para o autor, a escola deve ser, prioritariamente, espaço de *conhecimentos científicos* e elaborados. Com isso, conforme destacado por Martins (2011), Saviani chama a atenção para a função elementar da escola de ser mediadora do processo de sobrelevação do conhecimento espontâneo indo rumo ao conhecimento sistematizado.

Segundo Cerezuela e Mori (2015), a escola é um lugar excepcional de promoção de aprendizado, sendo este mediado pelas interações humanas desenvolvidas na instituição e pelo ensino do(a/e) professor(a/ie). Dessa forma, conforme disse Paulo Freire, a escola, como um *espaço de ensino, aprendizagem, relações e trocas*, pode suscitar que emerjam debates, reflexões e mudança social (Vaz & Bona, 2016).

Nesse sentido, Longarezi e Franco (2013) entendem que a escola é “o **espaço de edificação das possibilidades**, frente às contradições, de constituição de uma educação enquanto unidade significado social/sentido pessoal” (p. 106, grifos nossos). Assim, segundo as autoras, essa instituição tem um papel importante na possibilitação de que os indivíduos se apropriem das *significações sociais* e construam *sentidos pessoais*. A respeito disso, é importante abordarmos a compreensão de Asbahr (2014) de que “para que a aprendizagem escolar ocorra, as **ações de estudo** dos estudantes devem ter um **sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade** de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano” (p. 176, grifos nossos).

Assim, a escola juntamente com a família tinha um papel importante na formação dos(as/es) estudantes, ao propiciar a aquisição e o domínio dos conhecimentos básicos para o desenvolvimento individual e para a participação política, econômica e social (Varela & Sasazaki, 2014). Além disso, essa instituição tinha as funções de: comprometer-se com a universalização do acesso à educação e ao ensino de qualidade; assegurar a permanência do(a/e) estudante na escola; acolher as diferenças sociais e culturais; estimular e preparar para o exercício de uma cidadania crítica; possibilitar a promoção da cultura de paz e a prevenção da violência (Libâneo, 2012; Varela & Sasazaki, 2014; Young, 2007, citado por Libâneo, 2016). Dessa forma, conforme destacado por Paulo Freire na epígrafe, a escola era um espaço importante na estimulação da criatividade e da reflexividade dos indivíduos.

A despeito dessas funções atribuídas à escola, Gasparin (2007) chama a nossa atenção para o fato de que essa instituição, em cada período histórico, se institui como “**uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida**. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica” (pp. 01-02, grifos nossos), e possui um papel político.

Dessa forma, compreendemos que, por vezes, as escolas são *reflexo das problemáticas da sociedade e as reproduzem*. E, considerando que no cenário brasileiro habitamos em uma sociedade capitalista, é importante nos atentarmos para o fato de que, historicamente, ela é composta por duas classes sociais opostas: de um lado, temos a elite (dominante) que é constituída por uma minoria numérica de pessoas que detém o capital; e, do outro lado, temos a dominada, que é composta pela maioria da população, parcela extensa de indivíduos a quem o poderio financeiro é negado (Cerezuela & Mori, 2015).

Assim, com o intuito de zelar pela manutenção da ordem social, historicamente, a instituição escolar vem atendendo aos interesses e aos ideais da elite (Cerezuela & Mori, 2015).

Assim, a instituição escolar está atravessada por divergências teóricas na área da educação e das ciências humanas, por relações de poder e por interesses advindos, predominantemente, dos grupos dominantes, nos níveis nacional e internacional (Libâneo, 2016).

Sobre isso, Saviani (2003) reflete sobre a *educação dualista*, isto é, aquela que condiciona dois tipos de escola. A primeira delas é destinada à elite e busca avançar nos saberes estruturados pela sociedade. Já a segunda, voltada para a classe dominada, almeja a formação dos sujeitos para o trabalho. De acordo com Cerezuela e Mori (2015), essa dualidade de paradigmas tem sido, historicamente, legitimada pela escola e foi aprofundada depois da solidificação da sociedade capitalista.

Dessa forma, a configuração social capitalista brasileira foi segmentando escolas públicas e privadas para atuarem e assumirem papéis diversos segundo os públicos atendidos, contribuindo para a manutenção do *status quo* e das desigualdades sociais. Sobre isso, destacamos que, no cenário brasileiro, historicamente, as disputas políticas e ideológicas têm contribuído para os dilemas nas funções da escola pública: provedora de conhecimento para os ricos e acolhedora social para os pobres (Libâneo, 2012).

Nos últimos anos, segundo Katz e Costa Mutz (2017), a escola pública no Brasil está inserida no paradoxo: por um lado, é responsabilizada por diversos problemas e questiona-se sua efetividade; por outro lado, é reconhecida como a salvadora da próxima geração. Essa ambivalência disseminada socialmente legitima a suposta falência da escola pública brasileira, facilitando a reprodução e manutenção de desigualdades sociais e descontinuando os avanços no campo da educação (Colmenero Cunha & Bicalho, 2018).

Observamos ainda que, nos anos que antecederam a pandemia, já vinha acontecendo o desmonte das políticas públicas brasileiras em vários âmbitos (Saviani, 2017; Souza, 2017). Algo que repercutiu na reestruturação de diversas legislações que definem recursos, normas e

funcionamentos escolares. Assim, temos já aprovadas a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, propiciando o congelamento das verbas públicas, inclusive as destinadas à educação, e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que tem como objetivo principal instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Outras proposições, encontram-se em tramitação, dentre as quais, destacamos o Projeto de Lei (PL) 246/2019, que institui o “Programa Escola Sem Partido”. Estes são alguns dos principais exemplos de propostas e deliberações que reforçam um modo autoritário e truculento de governar.

Considerando que a escola tem uma função essencial no desenvolvimento do indivíduo e na constituição de intelectuais, pois é nela que a cultura é transmitida, Cerezuela e Mori (2015) destacam a relevância da classe dominada ter e se apropriar desse espaço para que, a partir da aquisição e do entendimento dos saberes científicos e culturais, possa transformar a realidade social. Nesse sentido, Martins (2011) também ressalta que é necessária a “superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção, isto é, da posse privada dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual” (p. 213).

Considerando os apontamentos teóricos acima e diante do cenário insólito pandêmico que se apresenta atualmente para nós, levantamos um questionamento que tentaremos problematizar posteriormente no nosso texto: Quais papéis e funções têm sido atribuídos às escolas pelos (as/es) estudantes em tempos de pandemia? A seguir, nos deteremos a explicitar um pouco sobre o contexto da pandemia e suas repercussões na educação.

2.2.3. Processos de Escolarização em Tempos Pandêmicos

[Você ingressou na chamada]

Várias pessoas entraram

Mas só uma tá com a câmera ligada

A professora

Oi, [chiado] vocês estão me ven...

[Professora saiu da chamada]

Olho o relógio do computador

A aula mal começou

E o cansaço já tá batendo.

Meus olhos já tão ardendo.

Essa posição já tá incomodando.

Não quero mais ficar sentada.

Queria tá na escola, na sala de aula,

Conversando com meus amigos, com os professores.

Como será que tá lá fora agora?

Será que o dia tá bonito?

Aff... quando essa pandemia vai acabar? [...]

(Excerto do poema “A aula”

de Luana Mundim de Lima,

30 de novembro de 2021)

Em cada momento histórico, contexto social, econômico, cultural e político, diferentes condições concretas são estabelecidas propiciando mediações e necessidades diversas à constituição humana. E o cenário pandêmico modificou fortemente as circunstâncias. Desde o início de 2020, países do mundo todo, incluindo o Brasil, têm sofrido com as repercussões da pandemia da doença COVID-19, que é causada pelo novo coronavírus (SARS-Cov-2) e teve o primeiro caso confirmado na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019 (Marques et al., 2020). A doença foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia no dia 11 de março de 2020 (Programa RADIS de Comunicação e Saúde, 2020).

Segundo a OMS (2020), em meados de junho de 2020, já havia 8.223.454 casos confirmados, 444.813 mortes confirmadas e 216 países, áreas ou territórios com casos da pandemia ao redor do mundo. E nessa mesma época, o Brasil, segundo o Ministério da Saúde (2020), contabilizava 955.377 casos confirmados, 463.474 casos recuperados e 46.510 óbitos causados pelo novo coronavírus. Com o avanço da transmissão comunitária, medidas de contenção social foram recomendadas pela OMS para reduzir o avanço da doença e a sobrecarga dos serviços de saúde, como: o isolamento dos casos suspeitos e confirmados; o uso de máscaras e a higienização das mãos e dos objetos; o distanciamento social, com a suspensão de aulas, o fechamento de órgãos públicos e estabelecimentos comerciais, e a recomendação de que as pessoas ficassem em casa (OMS, 2020). No Brasil, tais medidas foram alvo de diversas polêmicas, sendo que poucos foram os momentos e as localidades que, de fato, adotaram tais formas de prevenção e contenção da pandemia.

Caos, dificuldades e desafios se instauraram em diversos âmbitos da sociedade brasileira, decorrentes da pandemia e de uma gestão catastrófica, insana, bárbara e autoritária do governo do nosso país que, por vezes, no decorrer do período pandêmico, descumpriu e desautorizou as normas sanitárias recomendadas pela OMS. Economicamente, houve o fechamento de órgãos públicos, de estabelecimentos comerciais e empresas, o crescimento dos

números de pessoas desempregadas (Nunes et al., 2021) e o aumento da informalização e da precarização das condições de trabalho (Facci et al., 2021). Problemas estruturais da sociedade se intensificaram e ficaram mais evidentes, como: a desigualdade social, elevando o número de indivíduos em situação de miserabilidade (Nunes et al., 2021) e vulnerabilidade; e a desigualdade de gênero.

Nesse contexto, o meio educacional, que é nosso objeto de interesse, foi muito impactado. As escolas foram fechadas, ocorreu a suspensão imediata das aulas presenciais (Nunes et al., 2021; Vital & Urt, 2021), a autorização e a imposição da modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), por meio de documentos como a Portaria nº 343/2020 publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 18 de março de 2020 (Brasil, 2020a) e o Parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 28 de abril de 2020 (Brasil, 2020b).

Assim, as atividades não presenciais foram apressadamente iniciadas nas instituições de ensino privadas, por meio da utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), de aulas em plataformas de videoconferência e videoaulas, intentando ofertar atendimentos e soluções rápidas aos anseios de seus (uas/ues) clientes (estudantes e familiares) e sobreviver às exigências e pressões mercadológicas. Em contrapartida, as instituições de ensino públicas seguiram as orientações e os programas elaborados pelos comitês e órgãos governamentais e iniciaram as atividades remotas alguns meses após a interrupção das aulas presenciais, fazendo uso de redes sociais (como: *WhatsApp*), de telefonemas (Nunes et al., 2021), de tarefas impressas e da gravação de videoaulas e de programas difundidos pela TV.

A retomada precipitada das atividades escolares de modo remoto, segundo Bavaresco et al. (2021), Facci et al. (2021), Nunes et al. (2021) e Vital e Urt, (2021), teve repercussões importantes nos processos de escolarização, nas relações entre os membros da comunidade

escolar e nas interações familiares. Um primeiro aspecto relevante foi a alteração da dinâmica e da rotina familiar e a sobrecarga dos(as/es) responsáveis, especialmente das mulheres, que, sem serem avisados(as/es), foram incumbidos(as/es) da mediação dos estudos de seus(uas/ues) filhos(as/es), mesmo não tendo recursos para realizarem a escolarização em casa. E os adultos tiveram de conciliar, muitas vezes, atividades de ensino, domésticas e de trabalho.

Assim, as residências foram transformadas em pseudo salas de aula, ocorrendo a alteração na noção de tempo-espaço escolar, propiciando uma fusão entre as dimensões institucional e particular. Ao longo dos vários momentos pandêmicos, ocorreu um hibridismo das metodologias remotas e presenciais para orientar os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação, por vezes, desconsiderando a realidade de estudantes e negando a gravidade da pandemia (Bavaresco et al., 2021; Facci et al., 2021; Nunes et al., 2021; Vital & Urt, 2021).

Destacamos ainda o sofrimento dos(as/es) estudantes, sentindo desespero e ansiedade diante do excesso de atividades, da ausência de material didático de suporte e da restrição de mediações, sendo esta decorrente, principalmente, da diminuição do tempo e da qualidade da convivência entre alunos(as/es) e professores(as/ies), dificultando a construção de vínculos significativos (Bavaresco et al., 2021; Facci et al., 2021; Nunes et al., 2021; Vital & Urt, 2021).

Além disso, de acordo com os autores, agravou-se a precarização das condições de ensino e da exclusão de estudantes, principalmente, daqueles(as/us) com deficiências e/ou com condições socioeconômicas precárias, evidenciando que as propostas pedagógicas são inadequadas ou insuficientes na acessibilidade a alunos(as/es) com diferentes necessidades educacionais. Também ocorreram mudanças no modo como se organizava o processo de escolarização, deixando de observar as necessidades e as vivências dos(as/es) estudantes, propiciando a construção de processos educativos e de conhecimentos sem sentido para

eles(as/us), dificuldades no processo de aprendizagem e o não reconhecimento de alguns(mas/mes) alunos(as/es) da casa como local de estudo.

Houve o aumento da sensação de impotência, tensão, angústia e estresse, dos adoecimentos e dos conflitos intrafamiliares. E intensificaram-se as demandas dos(as/es) familiares para a gestão/coordenação da escola, os(as/es) professores(as/ies) e os(as/es) psicólogos(as/ues) escolares, bem como, aumentaram os desentendimentos entre a instituição e a família. Em contrapartida a isso, possibilitou-se que os(as/es) responsáveis conhecessem os(as/es) professores(as/ies) dos(as/es) filhos (as/es) de maneira mais próxima (Bavaresco et al., 2021; Facci et al., 2021; Nunes et al., 2021; Vital & Urt, 2021).

Segundo Bavaresco et al. (2021), Facci et al. (2021), Nunes et al. (2021) e Vital e Urt, (2021), também houve repercussões importantes nos(as/es) trabalhadores(as/es) do meio educacional, como: a sensação de despreparo dos(as/es) professores(as/ies) diante da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e das plataformas educacionais (como: *Google Classroom, Google Meet, Google Drive, Kahoot, Skype*); e a ampliação da sobrecarga e da precarização do trabalho docente, e dos sentimentos de impotência, medo, tensão e insegurança dos(as/es) professores(as/ies), diante das condições de ensino e do momento pandêmico, gerando o aumento dos adoecimentos e sofrimentos. Outra fonte de danos para saúde tanto para estudantes quanto para profissionais da educação foi o uso excessivo de telas e da internet.

Essas repercussões evidenciam que presenciamos e vivenciamos uma forma inédita de se pensar e organizar a escola e as suas funções e os processos de escolarização, na qual, por meio da mediação das TIC's, “se tenta levar para a casa a garantia de um tempo real, tal como se estivesse no ensino presencial” (Bavaresco et al., 2021, p. 611). Entretanto, conforme

destacaram Barrense-Dias et al. (2021), a interrupção das aulas presenciais foi um choque que transformou plenamente a rotina e a vida de estudantes.

Ademais, sabemos que muitas cicatrizes serão deixadas: das múltiplas mortes presenciadas e, por vezes, ignoradas pelos representantes governamentais; das diversas mudanças vivenciadas; e das várias preocupações e inseguranças experienciadas. Assim, conforme explicitaram Ornell et al. (2020), as repercussões psicológicas e emocionais, provavelmente, serão mais duradouras e prevalentes do que a própria pandemia. Todas essas questões unidas a um momento político crítico no Brasil: o governo de um presidente que defende preceitos da ditadura e do fascismo, que ameaça a democracia, que desvaloriza o ser humano, que banaliza o sofrimento e que naturaliza a desigualdade social. Alguém que (des)troça e incita a destruição dos fundamentos de uma educação emancipatória e inclusiva. Educação esta que tem papel essencial na defesa e na perpetuação da democracia.

É importante salientarmos ainda que houve diversos momentos diferentes durante o período pandêmico, com alternância entre a adoção e a suspensão das medidas preventivas a depender da região do país, do número de pessoas com a doença e de mortes, das pressões dos setores comerciais e das instituições educacionais e do nível de vacinação. No Brasil, a aplicação das vacinas foi iniciada em 17 de janeiro de 2021 e foi alvo de críticas do próprio governante do país. Houve polêmicas quanto à vacinação, com governantes e cidadãos assumindo posturas negacionistas e anti-vacina.

A partir de todos esses apontamentos, podemos concluir que vivemos, sobretudo, um cenário de crise em diversos âmbitos. A crise pandêmica é aqui entendida, embasando-nos nos pressupostos vigotskianos, sem negá-la ou encará-la de maneira determinista, como “um período de transição e possibilidades . . . sob a compreensão de que trouxe à baila ou

potencializou a visão sobre necessidades e desafios que, apesar de não serem inéditos, podem ser repensados, ressignificados, agora a partir de outra perspectiva.” (Vital & Urt, 2021, p. 134).

Ademais, diante desse cenário insólito e da escassez de trabalhos publicados⁴¹ que abordem a ótica de estudantes do EM sobre os sentidos da escola nestes tempos, entendemos que o presente trabalho tem grande relevância e a seguir abordaremos os nossos objetivos.

⁴¹ Para verificarmos isso, realizamos, no início de agosto de 2022, uma pesquisa sobre a temática em alguns bancos de dados (como: Scielo e BVS) e na Plataforma de Teses e Dissertações CAPES.

3. Objetivos

3.1. Objetivo Geral

- Conhecer, compreender e discutir, sob a perspectiva da PHC, os sentidos atribuídos à escola pelos(as/es) adolescentes da rede de ensino privada e pública de Uberlândia-MG durante a pandemia de COVID-19.

3.2. Objetivos Específicos

- Aprender e evidenciar, a partir das narrativas dos(as/es) adolescentes, as condições concretas nas quais os sentidos à escola foram construídos;
- Discutir as vivências dos(as/es) adolescentes a respeito dos processos de escolarização durante a pandemia;
- Compreender e explicitar sobre as perspectivas futuras e os sentidos atribuídos pelos(as/es) adolescentes prospectivamente às instituições de ensino, à continuidade dos estudos.

4. Percurso Metodológico

Nesta seção, primeiramente, dissertaremos a respeito da “Abordagem Teórico-Metodológica”, entendendo a presente pesquisa como qualitativa, realizada de maneira remota e fundamentada na PHC. Posteriormente, discorreremos sobre as “Pesquisadoras: Quem Idealizou a Pesquisa?”, nessa subseção apresentaremos brevemente a equipe de pesquisa que foi composta por cinco investigadoras: Anabela, Carmen, Luana, Maria Paula e Yasmim. Depois, discutiremos a respeito dos(as/es) “Participantes: Com Quem Realizamos a Pesquisa?”, subseção na qual, compreendendo os(as/es) adolescentes como sujeitos ativos na construção da pesquisa, apresentaremos os aspectos éticos envolvidos na pesquisa com seres humanos, a utilização da amostragem intencional, o processo de seleção e os critérios de inclusão e exclusão, e as características dos(as/es) nove estudantes que participaram da investigação: Alice, Carlos, Francisco, José, Luiz, Mateus, Max, Sally e Violeta.

Na sequência, explanaremos a respeito do “Período: Quando Realizamos a Pesquisa?”, subseção na qual falaremos sobre o caráter longitudinal do presente estudo, considerando os diferentes momentos da pandemia e sobre o período abrangido pela pesquisa (de setembro de 2020 a setembro de 2021), e faremos uma exposição do cronograma de atividades realizadas. Depois, discorreremos sobre “Procedimentos, Instrumentos e Estratégias de Construção das Informações: Como Realizamos a Pesquisa?”, subseção na qual apresentaremos que a pesquisa foi composta por quatro etapas principais: **1)** O preenchimento de questionário do Google Forms; **2)** A primeira entrevista semiestruturada; **3)** A segunda entrevista semiestruturada; **4)** Os nove encontros da Prática Grupal.

E, por fim, dissertaremos sobre a “Metodologia de Tratamento e Análise das Informações”, na qual discorreremos sobre como a análise, apesar de permear todo o processo de produção científica, se intensificou a partir da leitura das respostas ao questionário, da escrita

do diário de campo e da transcrição das gravações (das entrevistas e de trechos da prática grupal). E, a partir desses materiais, realizamos análise baseando-nos no método materialista histórico dialético, no qual partimos do empírico, para depois passarmos à explicação analítica e, por fim, retornarmos ao concreto, construindo assim, os eixos temáticos.

4.1. Abordagem Teórico-Methodológica

não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo.

(Calvino, 1994, p. 08)

O presente trabalho é caracterizado como uma *pesquisa qualitativa*⁴², realizada de maneira remota e embasada nos preceitos da perspectiva histórico-cultural. Primeiramente, entendemos este estudo como qualitativo, pois, conforme já enuncia a epígrafe acima, buscou conhecer e entender os fenômenos e os significados em seu âmbito natural (Aveyard, 2007). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), este tipo de investigação tem cinco características principais: **1)** o ambiente natural (o contexto no qual as pessoas e os fenômenos se inserem) é a fonte direta das informações⁴³ e o entendimento do(a/e) investigador(a/ie) acerca dessas é o instrumento principal da análise; **2)** é descritiva, ou seja, o(a/e) pesquisador(a/ie) se preocupa em recolher minuciosamente o máximo de registros; **3)** maior interesse e enfoque no processo,

⁴² Aqui, pontuamos que achamos pertinente que se considere as reflexões que Lígia Márcia Martins, no texto “*As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*”, tece sobre as diferenças entre essas duas perspectivas. Entretanto, compreendemos que no presente trabalho conseguimos realizar uma “pesquisa qualitativa” embasada na PHC e que é coerente com os preceitos do materialismo, visto que consideramos o contexto (histórico, social, cultural e econômico), acolhemos as opiniões opostas e, a partir delas, possibilitamos sínteses, nos atentamos para a essência dos fenômenos e nos comprometemos com a transformação da realidade social.

⁴³ No texto de Bogdan e Biklen (1994), os autores utilizam o termo “dados”. Entretanto, partilharmos da compreensão apresentada por Minayo (2010) de que, especialmente em pesquisas qualitativas, “nada é dado: tudo é construído e construído por alguém que é sujeito, tem interesses e ideologia” (p. 88). Nesse sentido, utilizaremos, ao longo do texto, “informações”, “material construído” e “informações construídas” como expressões que são mais coerentes com os pressupostos da perspectiva teórico-metodológica da qual partimos.

em “como” os significados, os rótulos, as definições e os comportamentos se formam; **4)** os materiais construídos são analisados de maneira indutiva pelo(a/e) investigador(a/ie); **5)** o que interessa são os sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências, lançando luz às dinâmicas internas dos acontecimentos. Assim, o “processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Ademais, o método, segundo Ribeiro (1999), é algo que vamos construindo no decorrer da pesquisa. Em consonância com isso, este estudo se embasou na *PHC*, na qual o método nasce no processo, isto é, emerge desde as pesquisas bibliográficas e as comunicações iniciais com os(as/es) participantes e, assim, é formulado a partir do objeto estudado (Vigotski, 2000c). Nesse sentido, o autor explica que

A elaboração do problema e do método são desenvolvidos em conjunto, embora não de forma paralela. A busca pelo método se torna uma das tarefas mais importantes da investigação. O método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação. (p. 47, tradução nossa)⁴⁴

Além disso, essa perspectiva parte do pressuposto que nos constituímos por meio dos outros (Vigotski, 2000b) e procura compreender “dialeticamente as relações entre indivíduo e sociedade, destacando a dimensão histórica de sua constituição” (Souza et al., 2017, p. 531). Por fim, salientamos que a presente pesquisa, por meio da reflexividade, se fundamentou nas narrativas e nos sentidos atribuídos pelos(as/es) adolescentes à escola e na dinâmica relacional estabelecida entre as investigadoras e os(as/es) participantes (Minayo & Guerriero, 2014; Sionek et al., 2020).

⁴⁴ La elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo. La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premissa y producto, herramienta y resultado de la investigación.

4.2. Pesquisadoras: Quem Idealizou a Pesquisa?

[A pesquisa e o pesquisar são] Imersão em que o pesquisador se encharca dos discursos/água do contexto investigado, em que permite se deixar levar pelas correntezas para compreender suas forças e movimentos, para depois emergir, molhado, transformado, transtornado.

(Zanella, 2013, p. 61).

A equipe de pesquisa foi composta por cinco pessoas: Prof.^a Dr.^a Anabela Almeida Costa e Santos Peretta e Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia Reis, ambas docentes do IPUFU; Luana Mundim de Lima, discente do Programa de Pós-graduação do IPUFU; Maria Paula Cunha Souza Carrijo Pereira e Yasmim Marques de Souza, ambas estudantes da Graduação em Psicologia do IPUFU.

As principais idealizadoras do projeto que deu vida ao presente trabalho foram as professoras Anabela e Carmen. Elas convidaram as demais pesquisadoras (Luana, Maria Paula e Yasmim) para compor a equipe como assistentes de pesquisa. Iniciamos a investigação ainda muito “cruas” na forma de pesquisar virtualmente, mas muito curiosas e dispostas a aprender a fazê-la da melhor maneira que conseguíamos. Assim, decidimos, juntas, mergulhar nessa aventura repleta de desafios e acreditamos que, assim como na epígrafe, emergimos transformadas.

Aqui, por hora, faremos apenas essa breve apresentação da equipe de pesquisa. Guardaremos para depois a apresentação do papel de cada uma nas etapas da investigação. Algo que faremos na seção Procedimentos, Instrumentos e Estratégias de Construção das Informações: Como Realizamos a Pesquisa?.

4.3. Participantes: Com Quem Realizamos a Pesquisa?

Tem gente que é só passar pela gente

que a gente fica contente ...

Tem gente que sente o que a gente sente

e passa isto docemente ...

Tem gente que vive como a gente vive.

Tem gente que fala e nos olha na face.

Tem gente que cala e nos faz olhar ...

Toda essa gente que convive com a gente,

leva da gente o que a gente tem

e passa a ser gente dentro da gente.

Um pedaço da gente em outro alguém.

(poema “*Tem gente*” de Fernando Sabino)

A partir desse poema, ressaltamos que este estudo foi feito *por e com gente*, nas relações estabelecidas nos encontros entre pesquisadoras e participantes. Ao expressarmos isso, compreendemos que, como evidenciaram Guerriero e Minayo (2013), ambos(as/es) “são atores ativos do processo da pesquisa” (p. 769). Assim, entendemos que o(a/e) participante é “gente – enquanto indivíduo e coletividade [–] . . . capaz de expressar suas emoções e sua dor, qualificá-la e simbolizar seus sentimentos, comportamentos e ações” (Guerriero & Minayo, 2019, p. 300).

Compreendemos que esta pesquisa foi construída coletivamente, de maneira dinâmica e processual, a partir das trocas realizadas entre investigadoras e participantes (Guerriero & Minayo, 2019). Além disso, destacamos que consideramos que a constituição, tanto das pesquisadoras, quanto dos(as/es) adolescentes, se deu em determinado contexto histórico, social e cultural, com dadas interações que influíram e ainda influem nas suas vidas, e que tudo isso

compõe a estruturação coletiva desse estudo. Isto porque, conforme destacado por Guerriero e Minayo (2019), os significados são formados por meio do diálogo presente na relação humana, “num processo intersubjetivo em que cada pessoa faz sua síntese pessoal” (p. 302).

Assim, o presente trabalho se constituiu a partir das interações entre pesquisadoras e adolescentes. Aqui nessa seção nos deteremos em apresentar alguns aspectos éticos da pesquisa com seres humanos e informações sobre os(as/es) participantes.

4.3.1. Aspectos Éticos

Por ser uma pesquisa realizada com seres humanos, a mesma foi submetida ao CEP da UFU, filiado ao Conselho Nacional de Pesquisa com Seres Humanos (CONEP), obedecendo à Resolução nº 466/12 e à Resolução nº 510/16, ambas do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e foi aprovada com o projeto intitulado “Impactos do Isolamento Social na maneira de ser e viver a adolescência” de número CAAE: 34590820.7.0000.5152.

Apesar de considerarmos muito importante a aprovação do projeto pelo CEP, acreditamos que a ética em pesquisa não se resume a isso. Nesse sentido, Sais et al. (2007) afirmam que

falar em ética significa falar no compromisso, com os outros e consigo mesmo, de valorização e luta por modos de vida dignos, pela denúncia de toda e qualquer forma de violência e degradação humana. Luta permanente por modos de vida dignos para todos, o que requer o exercício contínuo e permanente de crítica em relação ao que se faz cotidianamente e as consequências dessas ações para a vida em sociedade (p. 324).

Antes de iniciarmos a investigação, refletimos sobre a forma como interagiríamos com os(as/es) adolescentes, sabendo que não éramos neutras nelas. Assim, tentamos proporcionar condições adequadas para que as pessoas tivessem seus sofrimentos legitimados e suas potencialidades e suas contribuições reconhecidas. Também nos preocupamos com, no decorrer

do texto, escrevermos de modo a atender às solicitações dos(as/es) participantes e a resguardar a privacidade deles(as/us), com o uso de nomes fictícios, dos pronomes desejados e com a omissão de certas informações. Nesse sentido, a ética, na nossa pesquisa, se expressou na relação respeitosa que estabelecemos com os(as/es) adolescentes, cuidando para que se sentissem acolhidos(as/es), confortáveis e seguros(as/es) quanto à participação na investigação.

Ademais, salientamos que dedicaremos mais do que essa subseção às questões éticas da nossa pesquisa, discorrendo sobre elas durante todo este trabalho.

4.3.2. Amostragem e Seleção: Critérios de Inclusão e de Exclusão

Após a aprovação pelo Comitê, divulgamos a pesquisa, de maneira remota, para adolescentes que faziam parte de nossas redes de relação profissional e social; sendo assim, foi utilizada uma *amostragem intencional*, pois os(as/es) participantes foram escolhidos(as/es) e convidados(as/es) a participar, segundo critérios específicos e sua capacidade para oferecer informações importantes para o estudo (Aveyard, 2007).

Para a *seleção dos(as/es) participantes*, utilizamos alguns *critérios de inclusão e exclusão*. O perfil de candidato para este estudo foi: qualquer adolescente, com idade entre 15 e 18 anos, que, no ano de 2020, estava cursando o EM em instituições de ensino da rede privada ou pública da cidade de Uberlândia-MG, que tinha acesso a um dispositivo eletrônico (celular ou computador) com conexão com a internet e que manifestou o desejo de participar da pesquisa.

Ademais, *não participaram da investigação*: pessoas que, de algum modo, foram sinalizando não desejar participar da pesquisa. Destacamos que discorreremos mais a respeito dos motivos envolvidos na desistência da participação na seção: Características dos(as/es) Participantes. E, ainda, durante a apresentação mais detalhada de cada adolescente.

4.3.3. Número de Participantes

O número de participantes foi se alterando no decorrer da pesquisa. Iniciamos o estudo, que foi feito todo de forma remota, com nove adolescentes, que realizaram as primeiras duas etapas (preenchimento do questionário e primeira entrevista semiestruturada), no ano de 2020. Posteriormente, em 2021, participaram da terceira etapa (a segunda entrevista semiestruturada), seis dos(as/es) estudantes iniciais. E, por fim, ainda no mesmo ano, realizamos a quarta etapa (prática grupal)⁴⁵, com cinco desses(as/us) participantes.

A princípio, estipulamos um número hipotético inicial de participantes para compor a investigação, que correspondia a dez adolescentes, sendo cinco de escolas privadas e os(as/es) demais de instituições públicas. Contudo, fomos identificando que o contato com os(as/es) estudantes da escola pública era mais difícil. Percebemos isso, tanto no que se refere ao recrutamento desses(as/us) participantes, visto que contamos com a participação de apenas quatro advindos(as/es) de escolas da rede pública; quanto ao que tange à sua continuidade na pesquisa, pois, apenas um(e) dos(as/es) estudantes desse tipo de instituição permaneceu até o final do estudo. Com relação ao recrutamento, refletimos que o fato de a divulgação ser realizada de forma virtual influenciou fortemente no público que conseguimos acessar. Já no que concerne à interrupção da participação efetuada, majoritariamente, por adolescentes de escolas públicas, observamos alguns aspectos envolvidos nesse processo, como: a maior dificuldade de acesso a recursos (dispositivos eletrônicos com boa conexão com a internet); menor familiaridade com a forma de comunicação virtual; o abandono dos estudos; e as condições de vida que trouxeram outras prioridades.

⁴⁵ Abordaremos os momentos do estudo na seção Procedimentos, Instrumentos e Estratégias de Construção de Informações: Como Realizamos a Pesquisa?.

Ademais, é importante salientarmos que, em consonância com os preceitos da pesquisa qualitativa, não nos fixamos ao número hipotético inicial de participantes (isto é, dez estudantes) e optamos por considerar a qualidade, a profundidade e o grau de semelhanças e diferenças das informações construídas durante a prática, para, assim, delimitarmos o número de adolescentes (Duarte, 2002). Nesse sentido, conforme evidenciado por Duarte (2002), o trabalho de campo foi finalizado, sabendo que poderíamos e deveríamos retornar para esclarecimentos, depois que o “ponto de saturação” foi atingido, isto é, após identificarmos a recorrência de conteúdos e de possíveis eixos de análise.

A seguir, discorreremos sobre as características desses(as/us) adolescentes, buscando fugir de uma lógica que reduz os(as/es) participantes a números e contribuindo para o conhecimento das singularidades por trás das narrativas.

4.3.4. Características dos(as/es) Participantes

Com o intuito de realizarmos uma breve apresentação dos(as/es) participantes, organizamos as informações em tabelas, entendendo que, ao longo do trabalho, em outras seções, também falaremos sobre aspectos desses(as/us) estudantes. Assim, confeccionamos duas tabelas que expõem a caracterização dos(as/es) adolescentes nos anos de 2020 e de 2021.

Na tabela 1, estão descritas características gerais dos(as/es) nove que participaram da primeira (preenchimento do questionário) e da segunda etapa da pesquisa (primeira entrevista semiestruturada). Já na tabela 2, expressamos aspectos dos(as/es) participantes que realizaram a terceira (segunda entrevista semiestruturada) e/ou a quarta etapa do estudo (prática grupal).

Dentre as características apresentadas nas tabelas, estão: nome⁴⁶, identidade de gênero, raça⁴⁷, idade, ano que cursa no EM e nome da escola⁴⁸ e tipo de instituição.

Destacamos que compreendemos como *identidade de gênero*⁴⁹ a forma como a pessoa se identifica, se percebe, se sente, no que se refere ao gênero, podendo concordar ou não com o gênero que lhe foi designado ao nascer (Barreto et al., 2009; Cassiano, 2021; Jesus, 2012; Reis & Pinho, 2016). A respeito dessa concordância ou não, existem três nomeações principais que são utilizadas como termos mais amplos que buscam integrar a diversidade de identidades de gênero: **1) Cisgênero** (ou a abreviação Cis) – é o “Conceito ‘guarda-chuva’ que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (Jesus, 2012, p. 14); **2) Transgênero** (ou a abreviação Trans) – é o termo “‘guarda-chuva’ que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (Jesus, 2012, p. 14); **3) Não-binário** – é o conceito “guarda-chuva” que engloba as pessoas que transcendem o gênero imposto socialmente desde de seu nascimento e as limitações dos polos feminino e masculino, podendo se distanciar, fixar ou fluir em vários pontos da linha do espectro de gênero que interliga essas extremidades (Cassiano, 2021; Reis & Pinho, 2016). Nesse sentido, esses sujeitos “não serão exclusiva e totalmente mulher ou exclusiva e totalmente homem, mas que irão permear em diferentes formas de neutralidade, ambiguidade,

⁴⁶ No presente trabalho, a fim de preservarmos o sigilo das informações, usamos nomes fictícios que foram escolhidos pelos(as/es) próprios(as/es) participantes. Quando perguntamos o porquê da escolha do nome, as respostas, na ordem da mais frequente para a menos, foram: uma escolha “aleatória” devido a ter mais contato com esse nome; não tinha motivos; em decorrência de ser um nome de um personagem de jogo com qual a pessoa se identificava. Também fomos cautelosas na escrita do texto, de modo a não apresentarmos aspectos que propiciem a identificação dos indivíduos.

⁴⁷ Solicitamos aos(às/aes) participantes, via mensagem de *WhatsApp* após a finalização da pesquisa (isto é, depois da quarta etapa), que informassem a sua autodeclaração no que se referia à raça.

⁴⁸ Para evitar a identificação das instituições, escolhemos nomes fictícios para as escolas.

⁴⁹ É importante salientarmos que ainda tem se discutido muito a respeito dessa nomenclatura e da diversidade de identidades de gênero; assim, devemos considerar que, provavelmente, muitas mudanças ainda ocorrerão.

multiplicidade, parcialidade, ageneridade, outrogeneridade, fluidez em suas identificações” (Reis & Pinho, 2016, p. 14). Ademais, ressaltamos que entendemos gênero como um construto social, histórico e cultural, que norteia expressões e papéis de gênero (Barreto et al. 2009; Cassiano, 2021; Jesus, 2012; Reis & Pinho, 2016).

E entendemos raça tal qual descrita por Leonardo Athias, pesquisador da Coordenação de População e Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), citado por Gomes e Marli (2018) em sua reportagem. O cientista compreende que os aspectos raça ou cor são fundamentados na autodeclaração do sujeito. Nesse sentido, “a identificação é da pessoa, é ela que sabe como se entende, porque é uma interação social, uma percepção de si mesma e do outro.” (Leonardo Athias citado por Gomes & Marli, 2018, p. 17). Assim, conforme destacado pelo pesquisador, existem diversos aspectos que influem nessa autoclassificação, como: origem, ancestralidade, cor da pele, classe social, dentre outros (Gomes & Marli, 2018). As classificações de raça/cor presentes nos censos realizados pelo IBGE, segundo Gomes e Marli (2018), são: branca, preta, amarela, parda ou indígena.

Tabela 1*Caracterização dos(as/es) participantes – Ano de 2020*

Nome	Identidade de Gênero	Raça	Idade (anos)	Ano do Ensino Médio	Nome da escola	Tipo de instituição
Alice	Mulher (Cis)	Branca	16	2°	Escola Amarela	Particular
Carlos	Homem (Cis)	Negro	16	1°	Escola Laranja	Pública
Francisco	Homem (Cis)	Branco	17	2°	Escola Amarela	Particular
José	Homem (Cis)	Pardo	16	2°	Escola Amarela	Particular
Luiz	Homem (Cis)	Branco	17	3°	Escola Vermelha	Particular
Mateus	Homem (Cis)	Branco	17	2°	Escola Amarela	Particular
Max	Homem (Cis)	Branco	17	3°	Escola Verde	Pública
Sally	Não-binário*	Branque	16	1°	Escola Azul	Pública
Violeta	Mulher (Cis)	Branca	15	1°	Escola Rosa	Pública

Fonte: A autora do presente trabalho.

*Em 2020, Sally se apresentou para nós pesquisadoras como uma pessoa do gênero que lhe foi atribuído ao nascer; entretanto, no decorrer da pandemia e da pesquisa, ele(u) foi se aceitando enquanto uma pessoa não-binária. E, em respeito ao desejo de Sally, colocamos aqui a identidade com a qual ele(u) se identifica.

Tabela 2*Caracterização dos(as/es) participantes – Ano de 2021*

Nome	Identidade de Gênero	Raça	Idade (anos)	Ano do Ensino Médio	Nome da escola	Tipo de instituição
Alice	Mulher (Cis)	Branca	17	3°	Escola Amarela	Particular
Francisco	Homem (Cis)	Branco	18	3°	Escola Amarela	Particular
José	Homem (Cis)	Pardo	17	3°	Escola Amarela	Particular
Luiz	Homem (Cis)	Branco	18	Concluído	Cursinho*	Particular
Mateus	Homem (Cis)	Branco	18	3°	Escola Amarela	Particular
Sally	Não-binário*	Branque	17	2°	Escola Azul	Pública

Fonte: A autora do presente trabalho.

*Luiz já havia concluído o 3° ano do EM, mas estava fazendo cursinho particular, enquanto aguardava os resultados do ENEM e dos vestibulares que havia prestado para ingressar no ensino superior.

Ampliando as características gerais presentes nas tabelas acima, a fim de possibilitar uma compreensão mais contextualizada e aprofundada das narrativas, apresentaremos mais algumas particularidades dos(as/es) participantes em separado:

4.3.4.1. Alice. Residia com a mãe e com o pai em uma casa relativamente espaçosa, com acesso à internet, com computador e seu próprio quarto. A mãe era profissional da área da saúde, autônoma, que trabalhava com idosos e o pai trabalhava com publicidade. Ambos estavam trabalhando durante a pandemia, mas o pai conseguiu se manter em *home office*. Alice tinha um relacionamento saudável com os pais e, durante a pandemia, eles estavam convivendo mais e partilhando de mais momentos juntos (como almoçar), bem como estavam seguindo as medidas preventivas. Ela contou que alguns parentes adoeceram de COVID-19 e uma tia faleceu em decorrência da doença e que foi uma perda significativa.

Logo no início da pandemia, Alice começou a realizar atividades físicas (como malhar), mas, depois parou, por falta de motivação, cansaço e pela divisão do espaço com os pais. Ela tinha poucos momentos de descanso. Além das aulas da escola, Alice fazia curso de inglês à noite e auxiliava na limpeza e na organização de alguns cômodos da casa e no cuidado de seus animais (cachorros e gatos), durante o dia. Ela queixou-se do uso excessivo que, em tempos pandêmicos, tinha que fazer de aparelhos eletrônicos, deixando-a cansada, com mais dificuldade para enxergar e com dores no corpo.

Quando podia descansar, Alice mexia no Instagram, cuidava dos animais (gatos e cachorros), lia livros de romance (como: *“Amor e Gelato”*, de Jenna Evans Welch), fazia pinturas e assistia filmes e séries na plataforma de *streaming* Netflix, desde mais leves (como: a série *“Anne With E”*) a mais pesados (como: de suspense e policial), a depender do dia. Além disso, ela mantinha contato à distância com a maioria dos colegas e com os amigos mais próximos realizou alguns encontros presenciais.

Alice queixou-se de uma sensação de perda da juventude. No início do período pandêmico, se sentiu aflita e ansiosa, sentimentos que depois viraram indiferença, uma sensação de vazio e de falta. Durante a pandemia, ela aprendeu a valorizar mais os momentos simples e o contato presencial com os outros, a se alimentar melhor e a conhecer a si mesma, crescendo.

Alice participou das três etapas iniciais da pesquisa (preenchimento do questionário e primeira e segunda⁵⁰ entrevistas semiestruturadas). Por incompatibilidade de horários, ela não conseguiu participar da quarta etapa da pesquisa (a prática grupal).

4.3.4.2. Carlos. Residia com a mãe e o irmão mais novo, numa casa com computador e acesso à internet. Os pais haviam se divorciado cerca de um ano antes dele participar da entrevista. O pai se mudou para o exterior em decorrência do divórcio e da realidade econômica do país, pois estava difícil arrumar trabalho aqui. Carlos e o pai mantinham contato, de maneira remota. A mãe trabalhava em uma empresa que não cessou as atividades presenciais durante a pandemia. Ele e a família estavam seguindo as medidas preventivas. No início do isolamento social, a convivência de Carlos com a família estava mais difícil e havia muitos conflitos, tanto pela pandemia, quanto pelo divórcio dos pais, mas depois começou a melhorar.

Antes da pandemia, Carlos era atleta de basquete, mas, depois que o período pandêmico se iniciou, ele começou a fazer exercícios com o seu irmão, em casa ou nas redondezas, como: jogar bola, fazer abdominais e alongamentos. Nos momentos de lazer, ele gostava de ouvir músicas, tocar instrumentos musicais, meditar e assistir vídeos “espirituais”. Ele se comunicava praticamente todos os dias com os amigos, seja presencialmente, seja por mensagens de áudio

⁵⁰ É importante salientarmos que, no início, a pesquisa havia sido pensada como composta por apenas duas etapas (preenchimento do questionário e primeira entrevista semiestruturada). Mas, depois, ao observarmos uma extensão do período pandêmico e a sua divisão em diferentes momentos, devido às constantes mudanças contextuais, e a possibilidade de retorno às aulas presenciais, ponderamos que seria relevante para a nossa pesquisa acrescentarmos mais duas etapas (segunda entrevista semiestruturada e prática grupal). Diante disso, convidamos novamente os participantes para contribuírem com as etapas acrescentadas.

e de texto ou por videochamadas de *WhatsApp*. Além disso, Carlos auxiliava na limpeza e na organização de alguns cômodos da casa.

No início da pandemia, Carlos ficou chateado e desanimado. Depois de um tempo, ele sentiu indiferença. E, por fim, se sentiu mais feliz e enérgico. Durante o período pandêmico, Carlos começou a aprender inglês, a tocar instrumentos musicais (como: violão), a cuidar da sua saúde (física e mental), a se atentar para sua espiritualidade, a amar mais o próximo, a aproveitar mais a vida e ser mais positivo.

Carlos participou das duas etapas iniciais da pesquisa (preenchimento do questionário e primeira entrevista semiestruturada) e, principalmente, durante a entrevista já foi comunicando, direta ou indiretamente, quatro fatores principais que acreditamos que contribuíram para que não participasse dos outros momentos da pesquisa: **1º)** o fato de não estar previsto desde o início que realizaríamos as duas últimas etapas; **2º)** por não compreender que sua participação fosse relevante para a pesquisa, algo que parece ter ficado um pouco mais evidente para ele ao final da entrevista; **3º)** um distanciamento da escola durante a pandemia⁵¹; **4º)** a enunciação de viajar para o exterior para viver com o pai. Ademais, o participante não respondeu às mensagens enviadas pelas pesquisadoras para convidá-lo para participar da terceira e da quarta etapas da pesquisa (a segunda entrevista semiestruturada e a prática grupal).

4.3.4.3. Francisco. Residia com a avó e com o tio, numa casa relativamente grande, com computador e acesso à internet. O pai e a mãe de Francisco eram separados e ele mantinha contatos esporádicos com ambos. A avó era servidora federal aposentada, tinha insuficiência renal e precisava ir ao hospital para fazer hemodiálise. Durante a pandemia, ele e a mãe adoeceram de COVID-19, mas não tiveram sintomas graves. Além dos sintomas físicos incômodos, Francisco se sentiu mal, principalmente, por ter que ficar isolado no seu quarto e

⁵¹ Discutiremos mais a respeito desse aspecto na seção de resultados.

por ter feito uso de medicamento sem comprovação científica, receitado por um médico. No início da pandemia, Francisco e a família seguiam as medidas preventivas mais à risca, mas, com o passar do tempo, ele começou a sair de casa para ir à terapia e para caminhar sozinho, para não se sentir tão “sufocado”.

No começo do período pandêmico, a convivência de Francisco com a família estava mais difícil, pois eles passaram a ficar muito mais tempo juntos e era cansativo e pesado. Mas, depois, ele foi se acostumando, utilizando o espaço da casa para manter um certo distanciamento e a convivência melhorou muito. Apesar de divergirem sobre alguns assuntos, Francisco tinha uma relação mais próxima com a avó, partilhando de momentos e conversas, se preocupando com ela.

Antes da pandemia, apesar de não gostar muito de fazer exercícios físicos, Francisco frequentava a academia. E quando o período pandêmico se iniciou, ele parou de ir e começou a sair para caminhar, mas ele via mais como um *hobby*, pois era um momento sozinho seu, para espalhar, sair de casa e pensar melhor. Durante a pandemia, Francisco percebeu que engordou, que estava com dificuldade para dormir e que sua imunidade baixou.

Em seus momentos de lazer, ele gostava de ler livros de ficção científica com temáticas sociais (como “*A mão esquerda da escuridão*” e “*Os Despossuídos*” de Ursula Le Guin), apesar de ser difícil se concentrar durante as leituras; assistir vídeos no Youtube de análises sociais (como nos canais da Rita Von Hunty e da socióloga Sabrina Fernandes); assistir séries com a avó; ver desenhos no Instagram sobre cyberpunk, ficção científica e fantasia. Para além disso, Francisco arrumava seu quarto e cuidava do cachorro que havia adotado durante a pandemia, por estar se sentindo sozinho.

No início da pandemia, Francisco não sentia tanta falta da convivência presencial, apesar de sentir que as interações compunham quem ele era. Mas, com o passar do tempo, ele

foi compreendendo mais a importância das outras pessoas e de momentos de cumplicidade com elas na sua constituição. Assim, durante o período pandêmico, Francisco se aproximou mais de alguns amigos e se comunicava com eles por mensagem de texto ou videochamada de WhatsApp, pelo Discord⁵² do jogo online “*Among Us*” ou por plataformas nas quais assistiam filmes e conversavam por ligação ao mesmo tempo. Além disso, ele passou a manter contato com pessoas desconhecidas por meio de plataformas da internet. Apesar das interações presenciais aparecerem como ansiogênicas no discurso de Francisco, ele sentia falta desse tipo de contato e ponderava sobre precisar se aproximar mais dos colegas de escola.

No começo do período pandêmico, Francisco se sentiu apreensivo, com dificuldades para lidar com o momento e as mudanças por ele provocadas, estressado, solitário, impotente, insuficiente, frustrado, fracassado, com medo, angustiado e preocupado. Depois, passou a se sentir mais esperançoso, feliz e satisfeito. Além disso, durante o período pandêmico, ele aprendeu: sobre questões sociais e políticas; sobre desenho; a desenvolver os hábitos de leitura e de escrita; a estar mais na própria presença e gostar disso; a olhar mais para si, a conhecer seus interesses e se desenvolver; a valorizar suas amizades; a ressignificar suas prioridades e o papel das relações sociais na sua vida; a repensar planos futuros; a se cuidar mais; e a pensar mais sobre seu lugar e sua função na sociedade. Francisco participou da pesquisa até o final.

4.3.4.4. José. Residia com a mãe e com o pai, em uma casa na qual tinha seu próprio quarto, computador e acesso à internet. Os pais eram profissionais da área da educação e estavam trabalhando durante a pandemia. Ele e a família estavam cumprindo as medidas preventivas. Duas tias e o avô paterno de José pegaram o vírus e adoeceram de COVID-19. O avô teve um quadro de saúde mais grave, chegando a ser internado, mas se recuperou.

⁵² É uma plataforma de conversa via texto, áudio e vídeo, projetada para a criação de comunidades de jogos.

Depois que a pandemia começou, José e sua família estavam convivendo mais diretamente e passando mais tempo juntos, estreitando os laços e a comunicação sobre temáticas relevantes. Inicialmente, essa aproximação aumentou os conflitos, que, depois, foram diminuindo e o silêncio entre ele e a família foi crescendo. José contou que auxiliava na limpeza e na organização de alguns cômodos da casa.

Antes da pandemia, José fazia natação em grupo. Mas, depois que o período pandêmico começou, ele parou com essa atividade e passou a realizar caminhadas com o pai em volta da própria casa, algo que, para ele, não se equiparava à natação. Após um tempo, José começou a sair de casa para andar de bicicleta. Além disso, nos momentos de lazer, ele gostava de assistir vídeos no Youtube (canais sobre séries, músicas, conteúdos escolares e de comédia, como o do Adam Neely), séries nas plataformas de *streaming* Netflix e PrimeVideo (como “*The Office*”), jogar o jogo online “*Among Us*”; ouvir músicas (como samba e música popular brasileira – MPB, por exemplo, do Cartola); ler livros (como “*A morte de Ivan Ilitch*” de Liev Tolstói).

José se comunicava com os amigos por chamada de voz ou de vídeo do *WhatsApp*, por outras redes sociais e pelo Discord do jogo. Ele sentia falta do contato presencial e se queixou dessa interação mediada por uma tela, apesar de ser um alívio para ele poder se comunicar pelo menos dessa forma. Durante a pandemia, José chegou a ver alguns amigos presencialmente, a princípio, de maneira mais ocasional e depois de modo mais frequente, mas ainda esporádico.

Além disso, José contou que houve uma oscilação de seus sentimentos de acordo com a extensão da pandemia: no início, estava sentindo como se fosse um período de descanso; depois, passou a sentir raiva, indisposição, frustração e tédio; em seguida, aceitou a realidade e ficou até esperançoso; posteriormente, voltou a sentir-se desgastado, desesperançoso, decepcionado, entristecido, com medo e com sensações de falta de progressão, de impotência e de não estar aproveitando a sua juventude. Se queixou, principalmente, de ter que se manter

sempre no mesmo espaço, em relação com tecnologias, algo que parecia “padronizar” suas experiências e seus sentimentos.

Durante a pandemia, José aprofundou conhecimentos relacionados à teoria musical de um instrumento que já tocava antes (guitarra) e aprendeu a valorizar suas relações e o contato presencial, a ressignificar suas prioridades, a conhecer mais sobre política e sobre si e o seu papel na sociedade. José participou da pesquisa até o final.

4.3.4.5. Luiz. Residia com a mãe e com as irmãs mais novas, em uma casa na qual tinha o próprio quarto, acesso à internet e computador. Os pais eram divorciados. Apesar disso, Luiz mantinha contato com o pai presencialmente, de maneira frequente. O pai era profissional da área da educação e a mãe era psicóloga e ambos estavam trabalhando durante a pandemia. A princípio, o pai estava trabalhando na modalidade *home office*, mas, depois, passou ao modo presencial. Em decorrência do tempo maior que passavam juntos, Luiz e sua família estavam tendo alguns conflitos, mas, de modo geral, conviviam bem, conversavam e, principalmente, no final de semana, faziam atividades em conjunto (como jogar jogos de tabuleiro, assistir TV e realizarem as refeições). Nas atividades domésticas, Luiz contribuía lavando a sua louça. Além disso, ele e a família cumpriam as medidas preventivas.

No início da pandemia, Luiz não realizava atividades físicas, mas, conforme o período pandêmico foi se estendendo, ele e sua família começaram a sair para caminhar. E, nos seus momentos de lazer, ele gostava de assistir programas de esportes (como: “*Fórmula 1*” e futebol), *lives* do Twitch⁵³, vídeos de alguns canais do Youtube (como “*CienciaTodoDia*”) e filmes e séries na plataforma de *streaming* Netflix (de comédia, drama, suspense e ação; como: “*Elementares*”, “*Bárbaros*” e “*Lúcifer*”); jogar jogos de celular, online (como: “*League of*

⁵³ É um serviço de *streaming* de vídeo ao vivo, especialmente, de videogame, e que pode abarcar divulgação de conteúdos criativos, músicas e *streams* “na vida real”.

Legends” e “*Among Us*”) e no videogame de futebol; ler livros (como: “*1984*” de George Orwell) e ouvir músicas (como: da Taylor Swift e da banda Charlie Brown Jr.).

Luiz também participava de movimentos políticos que propiciavam ações de conscientização sobre questões sociais e de auxílio à comunidade e, mais especificamente, às pessoas em situação de vulnerabilidade. Além dessas atividades e das escolares, ele estava tendo aulas online de inglês e da autoescola e estava mantendo contato com os amigos através de videochamada do *WhatsApp* ou do Discord do jogo, chegando a encontrá-los presencialmente apenas uma vez. Luiz se queixou da rotina bastante repetitiva, na qual se mantinha sempre no mesmo espaço e fazendo as mesmas atividades cotidianamente que eram, majoritariamente, mediadas pelo uso de tecnologias, provocando cansaço.

No começo da pandemia, Luiz estava sentindo raiva, devido à indignação de ver pessoas que não estavam seguindo as recomendações, mas, depois, diante disso, passou a sentir tristeza. Outros sentimentos expressos por ele foram: medo, preocupação, ansiedade e esperança. Ademais, durante o período pandêmico, Luiz aprendeu sobre política, seu lugar e seu papel na sociedade; conhecimentos relacionados à Biologia e à Astronomia; a relevância dos encontros presenciais e dos contatos físicos com outras pessoas; a se conhecer e entender suas potencialidades e seus limites; e a cuidar mais de si. Luiz participou da pesquisa até o final.

4.3.4.6. Mateus. Residia com o pai e com os avós paternos, em uma casa na qual tinha o próprio quarto, acesso à internet e computador. O pai era profissional da área de administração e a mãe era profissional da área da educação e, durante a pandemia, ambos estavam trabalhando. No início do período pandêmico, Mateus não ficou com tanto medo da doença e não seguia todas as recomendações da OMS, mas, depois, passou a segui-las, pois seus avós eram do grupo de risco. Em alguns momentos da pandemia, ele auxiliou a avó nos cuidados de sua bisavó, que tinha diversas doenças crônicas (como diabetes).

De modo geral, a convivência de Mateus com a família era boa e harmoniosa, e ele estava passando mais tempo, principalmente, com o pai, pois iam à missa juntos e acabavam conversando mais. Entretanto, ele queixou-se de que os familiares permaneciam muito tempo em frente às televisões; momentos que, para ele, poderiam ser usados para trocarem ideias. Ademais, Mateus auxiliava nas atividades domésticas lavando a louça e varrendo o quintal.

Nos seus momentos de lazer, Mateus gostava de fazer atividades físicas (como jogar basquete na praça com os amigos, fazer exercícios na barra e flexões no quintal de sua casa, sair para correr; no segundo ano de pandemia, ele começou a ir à academia também); ler livros de literatura (como os da Agatha Christie) e outros, por ele nomeados como “de teoria” (por exemplo: de Filosofia, especialmente, a Grega, Matemática, Economia e Física); jogar jogos online (como: o “*League of Legends*”) e de videogame; ouvir música (principalmente, clássica e, às vezes, nacional) e tocar instrumento musical (como: violino); e, no início da pandemia, assistia vídeos de canais sobre Educação e História no Youtube, mas, depois, ele excluiu a sua conta. No decorrer do período pandêmico, ele estava tentando fazer de tudo para sair do enclausuramento tecnológico.

Além das atividades escolares, Mateus fazia aulas de inglês online e de música presencial. Em alguns momentos, ele saía para encontrar presencialmente os amigos que moravam perto de sua casa. Já com aqueles que não residiam nas proximidades, ele se comunicava por mensagem ou por ligação de *WhatsApp* e pelo Discord do jogo. De modo geral, os relacionamentos de amizade de Mateus estavam bons, mas ele sentia falta da interação presencial da forma como era antes: sem as restrições.

No começo da pandemia, Mateus sentia-se muito ansioso e inseguro diante das incertezas e achava muito ruim ficar tanto tempo em casa. Depois, ele foi entendendo mais esse momento, se adaptando a ele, se sentindo mais calmo, com fé e esperança. E, posteriormente,

ele passou a ficar mais angustiado, desanimado, com medo e com uma sensação de juventude perdida. Ademais, durante a pandemia, Mateus aprendeu a ter mais paciência; a conviver com a família; a se conhecer e a lidar mais com os seus sentimentos; mais sobre Economia e Filosofia; sobre política, seu papel na sociedade. Mateus participou da pesquisa até o final.

4.3.4.7. Max. Residia com a mãe, o pai, o irmão mais novo e sua gata, numa casa com computador e acesso à internet. Durante a pandemia, a mãe, que era profissional da educação, parou de trabalhar, já o pai, que era autônomo, continuou trabalhando, mas não entrava muito em contato com pessoas. Ele e a família cumpriam as medidas preventivas, algo que fez com que eles convivessem mais tempo, causando conflitos. Isso e a maior exposição a conteúdos negacionistas na internet em relação à pandemia e às medidas de prevenção, o deixavam estressado e bravo.

Apesar disso, de modo geral, a convivência de Max com a família estava boa, desde antes da pandemia, ele não saía muito de casa e sempre teve o costume de passar os finais de semana junto com os familiares e conversar com eles, mas, principalmente, sobre assuntos que ele nomeou como “menos pessoais” (como escola, trabalho, rotina). Além disso, Max e o irmão auxiliavam na limpeza e na organização da casa.

Além das atividades escolares, à tarde, Max fazia um curso preparatório para vestibular e ENEM e, à noite, estudava música e línguas (como italiano e japonês) e tocava instrumentos musicais (como violão e guitarra). Ademais, antes da pandemia, ele gostava de sair para andar de skate, mas, depois que o período pandêmico começou, ele parou de realizar essa atividade e não gostava de fazer exercício físico em casa.

Durante a pandemia, Max estava tendo mais tempo livre e achava isso bom, pois podia se dedicar mais às atividades de lazer que gostava, como: jogar jogos de videogame, de tiro (como: “*Grand Theft Auto – GTA*” e de “*First Person Shooter - FPS*”) e de computador online

(como jogos de enigma e de quebra-cabeças); ouvir músicas (como rock metal, chorinho e violão clássico); assistir séries (de ficção, animes e de suspense, como “*Dark*” e “*Sherlock*”); e ouvir Podcasts em canais do Youtube (como os canais “*CienciaTodoDia*”, “*Flow*”, “*Fisica e Afins*” e “*O Físico Turista*”).

Max tinha poucos amigos e, na pandemia, se comunicava com eles pelo Instagram, *WhatsApp* e pelo Discord. Ele também tinha namorada, com a qual havia se encontrado presencialmente poucas vezes durante o período pandêmico e sentia falta dela. Além disso, durante a pandemia, ele aprendeu mais sobre as pessoas e o que elas pensam e desenvolveu hábitos (como aprender outras línguas).

Max participou das duas etapas iniciais da pesquisa (preenchimento do questionário e entrevista semiestruturada), ele chegou a aceitar o convite realizado pelas investigadoras para que participasse dos outros dois momentos do estudo (entrevista semiestruturada e prática grupal). Entretanto, após começar a cuidar de um familiar que adoeceu, Max interrompeu sua participação na pesquisa, deixando de responder às mensagens enviadas pelas pesquisadoras.

4.3.4.8. Sally. Ele(u) passou pelo processo de se aceitar enquanto uma pessoa não-binária no decorrer da pesquisa. Assim, em respeito ao seu desejo, alternaremos entre a utilização de pronomes neutros e masculinos para nos referirmos a ele(u), assim como adotaremos essa postura ao usarmos artigos e nos finais das palavras.

Sally residia com a mãe, o irmão mais velho e seus quatro gatos em uma casa na qual tinha seu próprio quarto, acesso à internet e ao computador. Ele(u) mantinha relação com o pai que morava em outra casa. A mãe era vendedora e, durante a pandemia, trabalhava presencialmente. No início do período pandêmico, o irmão estava estudando e, depois, passou a trabalhar presencialmente. No segundo ano de pandemia, Sally também começou a trabalhar, na modalidade presencial, um dia por semana, em meio expediente.

Ele(u) e a família estavam seguindo as medidas preventivas. Sally só saía para ir ao mercado, ao médico e à casa do pai. No início do período pandêmico, ele(u) ainda achava muito assustador ver todas as pessoas de máscara, apesar de achar uma medida importante. Durante a pandemia, a mãe e o irmão de Sally adoeceram de COVID-19 e ele(u) teve que auxiliar nos cuidados deles, que tiveram apenas sintomas mais leves. Foi difícil para eles(us) manterem distância uns(mes) dos(es) outros(es) durante esse tempo que a mãe e o irmão tiveram que ficar isolados. Sally ficou com medo e agonia, apesar de se manter positivo(e). Nesse período, ele(u), que já auxiliava na limpeza e na organização da casa e no preparo das refeições, teve que cuidar sozinho(e) das tarefas domésticas e contou com o auxílio do pai para algumas atividades, como: comprar alimentos e itens de higiene pessoal e limpeza no supermercado.

No início da pandemia, a convivência familiar estava boa, pois passavam um tempo maior juntos(es). Mas, depois, ficou horrível, pois eles(us) estavam estressados(es) e começaram a se cansar uns(mes) dos(es) outros(es). E, posteriormente, começou a melhorar, pois foram aprendendo a lidar com os conflitos. Sally e a mãe conseguiram se tornar mais próximos(es) e companheiros(ies), passaram a conversar mais sobre assuntos mais íntimos.

No começo do período pandêmico, Sally fazia exercícios físicos que sua fisioterapeuta tinha passado como tratamento para seu problema no joelho, mas, depois de um tempo, parou de fazer, devido ao cansaço e à exaustão, à dor no joelho, à sua falta de ar ou à ausência de tempo para realizá-los. Ele(u) também se queixou de dificuldades para dormir durante a pandemia.

Nos momentos de lazer, Sally gostava de passar um tempo com os seus familiares (mãe e irmão) assistindo TV, filmes ou séries (mais descontraídas, tailandesas, de animação, filosóficas, como: “*Midnight Gospel*”) na plataforma de *streaming* Netflix; ouvir músicas (de bandas tailandesas, por exemplo); assistir ou ouvir vídeos de canais no Youtube (como: de Júlio

Victor e de maquiagem do Edward Avila); e brincar com os seus gatos. Ele(u) sentia falta de ver os(as/es) amigos(as/ues) presencialmente e se comunicava com eles(as/us) por meio de mensagens de texto ou por ligações no *WhatsApp* e pelo Discord do jogo online “*Among Us*”. Sally teve alguns contatos presenciais com um de seus(uas/ues) amigos(as/ues).

Durante a pandemia, Sally sentiu ansiedade, desespero de se sentir perdido(e) diante do que estava acontecendo, cansaço e exaustão de tanto ficar em casa e pensando sobre o futuro do país, estresse, tristeza por não ver os(as/es) amigos(as/ues) presencialmente, principalmente, no dia do aniversário deles(as/us), otimismo e esperança.

Sally contou que, no decorrer do período pandêmico, aprendeu mais sobre história da China, da Tailândia, dos países Latino-Americanos e de outras línguas; a ter mais paciência e tolerância; a conviver com as pessoas e suas opiniões diversas, respeitando o espaço delas; a se conhecer e se atentar mais para os seus sentimentos e limites, respeitando-os, e se cuidando; e a pensar mais sobre política e o seu lugar na sociedade. Sally participou da pesquisa até o final.

4.3.4.9. Violeta. Residia com a mãe, o pai e a irmã mais velha em uma casa com computador e acesso à internet. O pai trabalhava no comércio e a mãe era profissional da área administrativa e, durante a pandemia, ambos estavam trabalhando, só que a mãe estava em esquema de revezamento com os outros funcionários. Violeta e a família cumpriam as medidas preventivas e saíam de casa apenas para ver e cuidar dos seus avós. A convivência dela com a família estava boa e até melhor do que antes da pandemia e, apesar de terem momentos de conflitos, Violeta estava passando mais tempo com a mãe, se comunicando e se relacionando mais com ela. Durante a pandemia, Violeta, os pais e a irmã adoeceram de COVID-19, e sua mãe teve que ficar internada por um tempo, o que gerou bastante preocupação; mas, depois que passou, todos sentiram-se felizes por terem se recuperado.

Violeta estava iniciando o EM em uma escola que até então não conhecia. Assim, seu contato com os(as/es) colegas de turma e com os(as/es) professores(as/ies) tinha se dado apenas de maneira virtual.

Na pandemia, Violeta começou muitas amizades virtualmente e manteve os amigos de antes também. E apesar de se comunicar com eles por videochamada no *WhatsApp*, enviando mensagens de texto e imagens via Instagram e jogando juntos online, ela sentia falta do contato presencial. Além disso, nos seus momentos de lazer, ela gostava de mexer nas redes sociais, assistir vídeos de comédia no Youtube (como os do canal “*Coisa Nossa*”), séries (como “*Anne With E*”) e filmes (de romance, comédia, históricos e documentários, como sobre a Segunda Guerra Mundial) e ler notícias.

Violeta auxiliava na organização e na limpeza da casa e no preparo das refeições. Gostava de cozinhar, especialmente, fricassê e os pratos que envolviam batata (como purê). Durante a pandemia, ela melhorou seus hábitos alimentares, passando a comer mais e com mais qualidade. Ademais, no início do período pandêmico, Violeta começou a fazer atividades físicas, mas, depois que as aulas online iniciaram, ficou com preguiça e parou de fazer.

Durante a pandemia, Violeta sentiu-se ansiosa e melancólica ao pensar no passado e, depois de um tempo, passou a “se controlar” e não focar nesses sentimentos, para ficar bem. Além disso, no decorrer desse período, ela começou a aprender outras línguas (como italiano), a fazer Yoga, a cozinhar pão e rabada e a se conhecer, entender seus limites e se cuidar mais.

Violeta participou das duas etapas iniciais da pesquisa (preenchimento do questionário e primeira entrevista semiestruturada) e, na entrevista, a participante enfrentou dificuldades de conexão com a internet, tendo que interromper a conversa por diversas vezes e mudar de plataforma de videoconferência. Algo que acreditamos ter contribuído para a interrupção da

participação de Violeta, que nem chegou a responder o convite das pesquisadoras para que ela continuasse contribuindo com a investigação.

4.3.4.10. Concluindo as apresentações dos(as/es) participantes. Ademais, realizamos essa apresentação, carregada de afeto, de algumas características dos(as/es) participantes, a fim de possibilitar uma compreensão mais aprofundada desses(as/us) adolescentes e de suas narrativas sobre a escola. Afinal, a educação escolar não acontece apartada do contexto social, das histórias e das condições concretas dos(as/es) estudantes. Agora que já discorreremos um pouquinho sobre as pessoas que participaram de maneira ativa da construção de pesquisa, dissertaremos, na próxima seção, sobre o período cronológico no qual realizamos o estudo e o cronograma de execução das atividades.

4.4. Período: Quando Realizamos a Pesquisa?

Compositor de destinos

Tambor de todos os ritmos

Tempo, tempo, tempo, tempo

Ouve bem o que te digo

Tempo, tempo, tempo, tempo

Por seres tão inventivo

E pareceres contínuo

Tempo, tempo, tempo, tempo

És um dos deuses mais lindos

Tempo, tempo, tempo, tempo . . .

(Caetano Veloso, 1979, “*Oração ao Tempo*”,

Álbum: Cinema transcendental)

O tempo, um fenômeno tão complexo que guia nossas vidas, anda junto com a cultura, a sociedade, a economia e a política. Na sociedade capitalista, o tempo sofre com as influências do capital e da globalização, assim como a maioria de nós. O tempo é dinheiro e o que valia ontem, já não vale hoje, propagando-se uma cultura do descartável, do imediatismo e de mudanças muito rápidas. A isso se soma o período pandêmico, momento de inconstâncias e diversas transformações e circunstâncias. Assim, considerando todo esse cenário, entendemos que o presente estudo, dividido em quatro etapas (preenchimento do questionário, 1ª e 2ª entrevistas semiestruturadas e prática grupal) distribuídas ao longo de 1 ano (de setembro de 2020 a setembro de 2021), teve um *caráter longitudinal*.

Giraldi e Sigolo (2016), citando Hakim (1997) e Ruspini (2000), afirmam que os estudos longitudinais ou prospectivos enfocam no “processo de mudança social, eles cobrem um período de tempo, dependente do objeto de pesquisa; com duas ou mais coletas de informações.” (p. 04). As autoras também discorrem sobre as divergências existentes no que tange ao período necessário entre as etapas para que uma pesquisa seja considerada longitudinal e ressaltam que Hakim (1997) e Ruspini (2000) não realizam estipulações quanto ao prazo mínimo entre os momentos ou para a duração da pesquisa como um todo, mas:

relataram que dados longitudinais permitem reconhecer padrões ou mudanças de um período ao outro estudado. Logo, o tempo envolvido na construção de dados longitudinais seria dependente dos objetivos de cada investigação, o que determinaria o tipo de estudo a ser proposto e o perfil dos dados longitudinais construídos. (Giraldi & Sigolo, 2016, p. 04)

Assim, salientamos que o presente estudo é longitudinal, pois apesar de haver um curto intervalo de tempo entre as etapas, estas foram desenvolvidas em um período (pandêmico) de intensas mudanças no contexto, fazendo com que os momentos fossem significativamente diferentes entre si.

Para possibilitar uma compreensão mais aprofundada da trajetória da nossa pesquisa, apresentaremos o cronograma de execução das atividades nas ilustrações 2, 3 e 4. A ilustração 2 faz referência às etapas realizadas em 2020 e as ilustrações 3 e 4 às efetuadas em 2021:

Ilustração 2

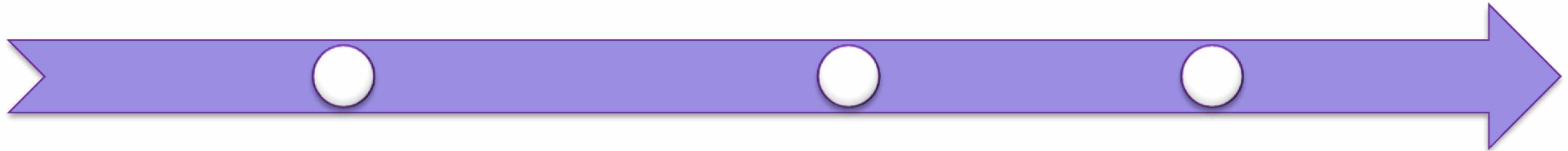
Cronograma de execução das atividades – Ano de 2020

SETEMBRO/2020:

- Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética;
- Divulgação da Pesquisa junto a adolescentes e seus(uas/uas) responsáveis;
- Leitura e assinatura dos termos de consentimento e/ou de assentimento;
- Preenchimento pelos(as/es) adolescentes do questionário disponibilizado pela plataforma Google Forms;
- Estabelecimento de data e do horário da 1ª Entrevista Semiestruturada com cada adolescente.

NOVEMBRO E DEZEMBRO/2020:

- Realização das Transcrições das Gravações em Áudio das primeiras entrevistas.



OUTUBRO/2020:

- Realização da 1ª Entrevista Semiestruturada com cada adolescente;
- Realização das Transcrições das Gravações em Áudio das primeiras entrevistas.

Fonte: A autora do presente trabalho.

Ilustração 3

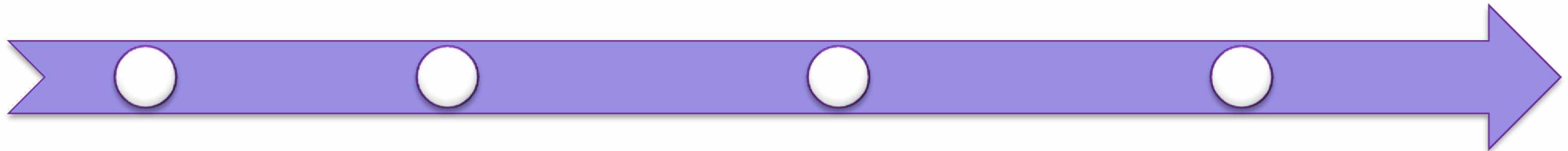
Cronograma de execução das atividades – Ano de 2021 (parte 1)

FEVEREIRO/2021:

- Idealização e Escrita de Emenda do Projeto, para acréscimo de mais duas etapas à pesquisa (entrevista semiestruturada e prática grupal);
- Submissão da emenda do Projeto ao Comitê de Ética.

ABRIL/2021:

- Envio das transcrições das primeiras entrevistas semiestruturadas para os(as/es) adolescentes;
- Envio dos convites para os(as/es) adolescentes e seus(uas/ues) responsáveis para participarem das duas novas etapas da pesquisa;
- Leitura e análise das transcrições das primeiras entrevistas semiestruturadas pelos(as/es) adolescentes;
- Leitura e assinatura dos termos de consentimento e/ou de assentimento.



MARÇO/2021:

- Aprovação da Emenda do Projeto pelo Comitê de Ética;
- Análise das Primeiras Entrevistas Semiestruturadas.

MAIO E JUNHO/2021:

- Estabelecimento de data e do horário da 2ª Entrevista Semiestruturada com cada adolescente;
- Realização da 2ª Entrevista Semiestruturada com cada adolescente;
- Realização das Transcrições das Gravações em Áudio das segundas entrevistas.

Fonte: A autora do presente trabalho.

Ilustração 4

Cronograma de execução das atividades – Ano de 2021 (parte 2)

JULHO/2021:

- Envio das transcrições das segundas entrevistas semiestruturadas para os(as/es) adolescentes;
- Leitura e análise das transcrições das segundas entrevistas semiestruturadas pelos(as/es) adolescentes;
- Envio dos convites para os(as/es) adolescentes para participarem dos encontros da Prática Grupal;
- Realização de três encontros da Prática Grupal.

SETEMBRO/2021:

- Realização de três encontros da Prática Grupal;
- Início da análise das Segundas Entrevistas Semiestruturadas.



AGOSTO/2021:

- Realização de três encontros da Prática Grupal.

NOVEMBRO E DEZEMBRO/2021:

- Início das Transcrições de alguns trechos das Gravações em Áudio dos encontros da Prática Grupal;
- Início da análise dos encontros da Prática Grupal.

Fonte: A autora do presente trabalho.

Ademais, apresentado o nosso cronograma de atividades, é importante dissertarmos sobre os instrumentos e as estratégias que utilizamos para, nas relações estabelecidas com e entre os(as/es) participantes, construirmos as informações do presente trabalho. Nesse sentido, a próxima seção será dedicada à descrição aprofundada das quatro etapas principais da pesquisa.

4.5. Procedimentos, Instrumentos e Estratégias de Construção das Informações: Como Realizamos a Pesquisa?

Os momentos é que fazem a vida mais bela.

Já observou que tudo é por um momento?

A alegria, a tristeza, a saudade, as ilusões . . .

Observe os poemas, poesias, histórias- tudo foi por momentos.

Em breves momentos revejo minha vida,

refaço teorias, reafirmo amores, ilusões:

Tudo por breves momentos.

(Poema “Doces Momentos”, de Marilene Lira).

Assim como no poema acima, a presente pesquisa também foi feita de momentos: etapas distintas que foram realizadas em períodos diversos da pandemia, como “pequenos recortes” nas vivências dos(as/es) nove adolescentes. Nesse sentido, este estudo, realizado todo de maneira remota, foi composto por quatro etapas principais: **1)** O preenchimento de questionário do Google Forms; **2)** A primeira entrevista semiestruturada; **3)** A segunda entrevista semiestruturada; e **4)** Os nove encontros da Prática Grupal⁵⁴. Além disso, usamos como instrumentos de registro das informações gravações em áudio e Diários de Campo.

⁵⁴ A respeito dos momentos diferentes nos quais as etapas foram realizadas, ressaltamos que a implementação do ERE foi efetivada de maneiras distintas entre as redes de ensino (privada e pública), evidenciando as desigualdades

Salientamos que no decorrer de todas as etapas buscamos confirmar o interesse do(a/e) participante em continuar contribuindo com a investigação, deixando evidente que ele(a/u) poderia interromper a sua participação a qualquer tempo. Além disso, quinzenalmente, realizávamos a reunião da equipe de pesquisa para planejarmos e discutirmos as etapas.

Ademais, antes de nos determos na apresentação de cada uma dessas etapas e desses instrumentos, é importante contarmos um pouco sobre como foram os contatos iniciais com os(as/es) adolescentes e seus(uas/ues) responsáveis, que tinham como intuito divulgar a pesquisa, explicando-a e, em caso de interesse de participação, solicitar a leitura e assinatura dos termos de consentimento e assentimento.

4.5.1. Divulgação

A *divulgação* da pesquisa se deu por meio do envio de mensagens pelo aplicativo WhatsApp para adolescentes da nossa rede de contatos profissionais e sociais. Para realizar o convite⁵⁵, cada pesquisadora contactou aqueles(as/us) adolescentes que já conhecia, utilizando um texto de modelo. Inicialmente, conforme sinalizamos anteriormente, a pesquisa havia sido pensada para ser composta somente pelas duas etapas e foi assim que a apresentamos para os(as/es) participantes nesse primeiro contato.

Após o envio desse convite inicial, alguns(mas/mes) participantes fizeram questionamentos, principalmente com relação ao funcionamento da entrevista, visto que muitos(as/es) nunca haviam participado de uma pesquisa. Dentre as dúvidas, estavam: “Como vai funcionar? São quantas perguntas? Que tipo de perguntas serão feitas? Qual a duração da

presentes. Em Uberlândia-MG, no início do ano letivo de 2021, ocorreu a tentativa de retorno das aulas presenciais, de forma híbrida, por parte das instituições de ensino particulares, o que não durou muito tempo, em decorrência do aumento de casos de COVID-19 confirmados. E, em meados de 2021, após o aumento das taxas de vacinação na cidade supracitada, se intensificaram as pressões para as aulas presenciais retornarem, principalmente, por parte das escolas particulares. Apenas a etapa nomeada como prática grupal foi realizada no segundo semestre de 2021 e, em parte dos encontros, os(es) estudantes que estavam participando das aulas presenciais (José e Mateus) estavam de férias.

⁵⁵ Esse modelo de convite está no Anexo 1 deste trabalho.

entrevista? Eu preciso ligar a câmera ou pode ser somente por áudio?”. Diante disso, tentamos responder de modo a deixar compreensível o objetivo da pesquisa e dos seus procedimentos. No que se refere à câmera estar ligada ou desligada, assumimos a postura de deixar os(as/es) adolescentes à vontade para escolher. E alguns optaram por mantê-la desligada, conforme abordaremos posteriormente.

Depois de respondidas as perguntas, aos(às/aes) onze adolescentes que, inicialmente, confirmaram seu desejo de participar, pedimos os contatos de seus(uas/ues) responsáveis. Assim, enviamos o convite e fornecemos as devidas explicações sobre a pesquisa. Os(as/es) responsáveis não apresentaram dúvidas quanto ao funcionamento do estudo e das suas etapas; e todos(as/es) que foram contatados consentiram na participação dos(as/es) adolescentes.

Diante disso, enviamos o “Termo de Assentimento para o menor entre 12 e 18 anos incompletos”⁵⁶ e o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para responsável legal por menor de 18 anos”⁵⁷ em formato PDF e já assinados pelas pesquisadoras, via documento anexado à mensagem de *WhatsApp*, para que, respectivamente, participantes e seus(uas/ues) responsáveis realizassem a leitura e a assinatura dos mesmos. É importante salientarmos que, conforme a Resolução CNS nº 510/2016, aceitamos o “registro de consentimento” num sentido mais amplo, isto é, para aquelas pessoas que, por diversos motivos, não conseguiram ler e/ou assinar o termo, consideramos afirmações verbais ou escritas. Esse foi o caso da avó de Francisco que consentiu a participação do neto por mensagem de *WhatsApp*: “Concordo com a participação do meu neto, Francisco, na primeira etapa da pesquisa em questão”.

⁵⁶ Esse termo está no Anexo 2 do presente trabalho.

⁵⁷ Esse termo está no Anexo 3 do presente trabalho.

Tanto a divulgação da pesquisa quanto a leitura e assinatura dos termos e o registro de consentimento foram realizados em setembro de 2020. Os(as/es) participantes e seus(uas/ues) responsáveis devolveram os termos assinados e digitalizados no formato PDF ou fotografados no formato de imagem.

4.5.2. Questionário

no meu entender

todo conhecimento

começa pela pergunta. . . .

a curiosidade é uma pergunta! . . .

[É importante] Saber perguntar-se,

saber quais são as perguntas que nos estimulam

e estimulam a sociedade.

Perguntas essenciais, que partam da cotidianidade,

pois é nela onde estão as perguntas.

(Faundez, 1985, pp. 24-25).

Após a divulgação da pesquisa junto a adolescentes e seus(uas/ues) responsáveis e a solicitação, para aqueles(as/us) que manifestaram interesse em contribuir com a investigação, da leitura e assinatura dos termos de consentimento e assentimento, realizamos, em setembro de 2020, a *primeira etapa* propriamente dita. Para tanto, enviamos o link de acesso por

mensagem no *WhatsApp* e pedimos que os(as/es) adolescentes efetuassem o *preenchimento de um questionário* disponibilizado na plataforma *Google Forms*⁵⁸.

Segundo Chaer et al. (2012), o questionário é uma técnica constituída por perguntas expostas por escrito aos(as/aes) participantes, e é muito pertinente e viável para ser utilizada em situações nas quais se almeja conhecer opiniões, percepções, interesses, expectativas, condições, fatos, comportamentos, hábitos, entre outros. É importante salientarmos que o questionário foi elaborado por nós pesquisadoras, e nos auxiliou a apreendermos informações gerais sobre fatores sociodemográficos, familiares, escolares e de condições concretas de ensino dos(as/es) adolescentes durante a pandemia, que possibilitaram um planejamento mais eficiente das etapas posteriores (isto é, das 1ª e 2ª entrevistas semiestruturadas e da prática grupal). Nesse sentido, assim como na epígrafe acima, buscamos realizar questionamentos instigantes que captassem, de certa forma, a cotidianidade e as circunstâncias das vidas dos(as/es) estudantes, ainda que de modo menos elaborado do que fizemos em outros momentos da pesquisa.

Os questionários foram preenchidos por nove (Alice, Carlos, Francisco, José, Luiz, Mateus, Max, Sally e Violeta)⁵⁹ dos(as/es) onze adolescentes que, inicialmente, tinham aceitado participar da pesquisa. Aqueles(as/us) que não responderam, não ofereceram justificativas e apenas pararam de responder às mensagens enviadas pelas pesquisadoras via *WhatsApp*, o que fomos entendendo como uma manifestação de não interesse pela participação na investigação. A duração média de preenchimento foi de 10 minutos e não foram expressas dúvidas quanto à atividade. As respostas dos(as/es) estudantes foram baixadas e salvas em PDF pelas

⁵⁸ O questionário está no Anexo 4 do presente trabalho. Ele também pode ser acessado pelo seguinte link: <https://docs.google.com/forms/d/1vUJU7STyCbECJR3wK1D2h0qieJkdkxw8ALCgpPGnlw0/edit#responses>

⁵⁹ Muitas das informações contidas nas respostas aos questionários foram utilizadas para confeccionar a seção de “Caracterização dos(as/es) Participantes”.

pesquisadoras e arquivadas de maneira adequada. Depois disso, combinamos com os(as/es) participantes a realização das primeiras entrevistas.

4.5.3 Entrevistas Semiestruturadas

não sei se fui claro,

Não foste, mas não tem importância,

claridade e obscuridade são a mesma sombra e a mesma luz,

o escuro é claro, o claro é escuro,

e quanto a ser alguém capaz de dizer de facto

e exactamente o que sentiu pensa,

imploro-te que não acredites,

não é porque não se queira, é porque não se pode,

(Saramago, 1994, p. 96)

A *entrevista* é, essencialmente, uma experiência de interação humana e, como tal, “é sempre uma intervenção” (Szymanski, 2000, p. 197). Nesse sentido, ao se dar por meio do encontro, do diálogo e do entrelaçamento de emoções entre entrevistador(a/ie) e entrevistado(a/e), a entrevista pode ser um espaço de expressão e de acolhimento, sem julgamentos, de aspectos ainda não manifestos, possibilitando que o(a/e) participante tome consciência de certas vivências e, ao verbalizá-las e/ou ao refletir sobre elas, atribui-lhes sentidos e as ressignifica (Sionek et al., 2020; Szymanski, 2000).

Assim, a entrevista é fundamentada no ato de o(a/e) entrevistado(a/e) contar sua história e, portanto, como Bosi (2003) afirmou, implica na criação de uma narrativa que é ordenada de uma forma singular, seguindo a lógica afetiva da pessoa. Nesse sentido, segundo a autora, o

sujeito que relata suas vivências, não fará isso “em uma sucessão coerente de formas, mas com os troços da vida corrente. . . . [Afinal,] a vida é composta de momentos, a maioria dos quais vai se perder no puro nada” (p. 62).

Dessa forma, a narrativa é “sempre uma escavação original do indivíduo, em tensão constante contra o tempo organizado pelo sistema. [E] Esse tempo original e interior é a maior riqueza de que dispomos.” (Bosi, 2003, p. 66). Assim, conforme pretendemos destacar ao apresentarmos as epígrafes de Drummond e Saramago, não existe uma verdade absoluta a ser descoberta na entrevista, pois a pessoa que narra a sua história, contará a sua versão, isto é, a sua verdade dos fatos (Bosi, 2003) e, nesse sentido, ela também pode escolher o que quer compartilhar naquele momento (Sionek et al., 2020).

Os(as/es) participantes são sujeitos de saberes relevantes e tanto eles(as/us), quanto nós pesquisadoras, temos um papel ativo na entrevista (Sionek et al. 2020; Szymanski, 2000). Assim, para que o(a/e) entrevistado(a/e) possa expressar suas vivências e auxiliar na construção da entrevista, é importante que o(a/e) investigador(a/ie), durante a condução do encontro, deixe de lado a figura de detentor(a/ie) do saber, assuma uma postura curiosa diante da narrativa do sujeito e estabeleça relações horizontais com a pessoa que conta sua história, se atentando para os conteúdos “inexpressos”, como: não ditos, silêncios e hesitações (Bosi, 2003; Szymanski, 2000). Dessa forma, o(a/e) pesquisador(a/e), sempre considerando a constituição social dos indivíduos e as relações de poderes, pode ajudar o(a/e) participante a experienciar movimentos reflexivos que coloquem “quem é entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo” (Szymanski, 2000, p. 196) e, assim, possibilitem que o sujeito pense em “uma nova narrativa a partir da narrativa do pesquisador” (p. 197).

Apresentados esses apontamentos que embasaram nossa prática, a seguir discorreremos um pouco sobre algumas especificidades da primeira e da segunda entrevistas semiestruturadas.

4.5.3.1. Primeira Entrevista Semiestruturada. Após o preenchimento do questionário, acordamos com os(as/es) participantes a realização da segunda etapa da pesquisa: a primeira entrevista semiestruturada. Sobre isso, destacamos que nas conversas anteriores à entrevista enfrentamos dificuldades de achar horários em comum com alguns(mas/mes) adolescentes. Além disso, essas interações prévias pareciam algo impessoais, atravessadas por “ruídos” e nem sempre o que era escrito era compreendido. Percebemos assim que essas comunicações precisavam de cuidado redobrado para que tudo fosse devidamente elucidado.

Nesse sentido, o caso de um participante se destacou: o de Carlos. Apesar de terem sido apresentados os termos de consentimento e assentimento, explicados, lidos e assinados por ele e por sua responsável, o adolescente pareceu não compreender, até pouco tempo antes da entrevista, qual era o objetivo da pesquisa e o porquê de sua participação. Coube a nós, refletirmos sobre as diversas formas de explicitar isso para ele novamente. E, enfim, ele compreendeu e concordou com a entrevista.

Perante a situação exposta, consideramos que uma das limitações dessa forma virtual de realizar pesquisa consistiu nas “interferências” que permearam as comunicações. Diante disso, nós pesquisadoras lançamos mão de estratégias que viabilizassem interações éticas e cuidadosas, propiciando uma melhor compreensão do estudo por parte dos(as/es) participantes.

Após a troca de mensagens via *WhatsApp* para acordar data, horário e plataforma de videoconferência, realizamos, em outubro de 2020, as *primeiras entrevistas semiestruturadas* e individuais. A *entrevista semiestruturada* é orientada por um roteiro composto, majoritariamente, por perguntas abertas, elaborado previamente, permitindo flexibilidade durante o questionamento e a obtenção de informações, sendo uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas qualitativas (Fujisawa, 2000; Manzini, 2004). Esse roteiro pode ser considerado aberto “no sentido de basear-se na fala do entrevistado” (Szymanski, 2000, p. 200).

O roteiro⁶⁰ da entrevista foi elaborado por nós pesquisadoras visando contemplar o máximo de informações a respeito das diversas dimensões das vidas dos(as/es) adolescentes no momento de isolamento social. Diante disso, o dividimos em seis eixos principais que continham questões sobre a pandemia de COVID-19, a rotina diária, a escola e os estudos, a convivência familiar, o relacionamento com amigos(as/ues) e as perspectivas de futuro.

No dia combinado, algum tempo antes do horário previamente acordado, nós pesquisadoras entrávamos em contato com os(as/es) participantes para confirmar a realização da entrevista e, se fosse o caso, enviar o link da sala de videoconferência e, cerca de 5 minutos antes da hora agendada, abrir a sala. Foram poucos os casos nos quais precisamos reagendar os encontros. Nove adolescentes (Alice, Carlos, Francisco, José, Luiz, Mateus, Max, Sally e Violeta) participaram dessa etapa da investigação. Três pesquisadoras conduziram as entrevistas: Anabela e Carmen, docentes do IPUFU, e Luana, discente do Programa de Pós-Graduação do IPUFU e assistente de pesquisa. Assim, a Anabela esteve com o Francisco e o Mateus, a Carmen ficou responsável por conversar com Alice, José, Sally e Violeta, e a Luana entrevistou o Carlos, o Luiz e o Max.

As entrevistas foram realizadas pela plataforma de videoconferência Google Meet ou pela chamada de vídeo do *WhatsApp*. No começo dos encontros, nós perguntávamos como o(a/e) participante estava, informávamos sobre o objetivo da pesquisa, retomávamos a etapa já realizada por ele(a/u) – preenchimento do questionário – e contávamos sobre como seria conduzida a entrevista. Além disso, avisávamos sobre a gravação em áudio da conversa.

A duração média das entrevistas foi de 45 minutos. Os tempos de cada uma delas foram: Alice – 48 minutos e 16 segundos; Carlos – 25 minutos e 09 segundos; Francisco – 1 hora 5 minutos e 45 segundos; José – 38 minutos e 33 segundos; Luiz – 28 minutos e 35 segundos;

⁶⁰O roteiro está no Anexo 5 do presente trabalho.

Mateus – 46 minutos e 34 segundos; Max – 44 minutos e 31 segundos; Sally – 1 hora e 06 segundos; Violeta – 42 minutos e 54 segundos. Salientamos que não seguimos à risca o roteiro, e os questionamentos foram feitos segundo os rumos que as narrativas dos(as/es) participantes tomavam, conforme proposto por Szymanski (2000). Assim, nem sempre fazíamos todas as perguntas e/ou mantínhamos a sequência dos eixos previamente definida.

Além disso, ao longo das entrevistas, tivemos que lidar com algumas interferências características dessa forma de pesquisa virtual, como o *delay* no áudio e no vídeo, a queda da conexão de internet e as interrupções externas devido ao fato de a pessoa estar dividindo o espaço de casa com familiares. Para exemplificar, destacamos um trecho das transcrições:

Entrevistadora: Tá! Você compreende o isolamento social? **Violeta:** (...)

Entrevistadora: Você está me ouvindo? **Violeta:** (...) **Entrevistadora:** Tá?

Entrevistadora: Você compreende o que é o isolamento social? O que você compreende por ele? **Entrevistadora:** Eu não estou te ouvindo, Violeta. Você apertou algo que talvez tenha (...). Tenta falar agora. Você está muda. Tenta sair [da sala de videoconferência] e entrar de novo. (Primeira chamada é desligada por falhas na conexão) (Inicia-se uma nova chamada) **Entrevistadora:** Agora foi! **Violeta:** Não estava indo. *(excerto da entrevista com a Violeta)*

A entrevista com Violeta foi a que mais sofreu com as interferências na conexão com a internet e a chamada de vídeo caiu por três vezes durante a conversa. Algo que compreendemos que pode ter motivado o fim de sua participação na pesquisa. Além disso, houve dois participantes que pediram para realizar a entrevista só com o áudio ligado e mantiveram a câmera desligada: Carlos e Max. E, no caso do primeiro, ele também estava em um ambiente com barulho e interrupções frequentes de familiares. Diante disso, como apontamos anteriormente, nós respeitamos a vontade dos participantes de não ligarem as câmeras. Mas, foi

desafiador realizar as entrevistas só ouvindo as vozes dos adolescentes e, em um dos casos, com outras interferências ao redor, visto que pareceu dificultar a imersão nas perguntas e nas respostas e o estabelecimento de vínculos entre entrevistadora e entrevistados.

Salientamos ainda que, por mais que tenhamos tentado estabelecer relações horizontais entre entrevistadoras e participantes, não há como negar o quanto as posições que ocupávamos na universidade influíram nas entrevistas e nos seus conteúdos. Além disso, tínhamos histórias, fisionomias e jeitos de falar distintos. E acreditamos que tudo isso foi contribuindo para que as entrevistas fossem construídas da forma como foram; afinal, não há como nos despirmos de nós mesmas ao pesquisar. Ademais, como forma de suscitar interações de igualdade entre pesquisadora e entrevistado(a/e), procuramos legitimar as falas, os sentimentos, os pensamentos e os conhecimentos dos(as/es) adolescentes. Para exemplificar isso, destacamos a seguir um trecho da entrevista de Francisco, na qual o mesmo expressa dúvida em relação à relevância das informações que ofereceu para a pesquisa e a entrevistadora Anabela o tranquiliza:

Francisco: Eu não sei muito se valeu a pena o que eu estou falando. Eu fiquei pensando enquanto eu esperava dar a hora da entrevista, se ia valer a pena. Eu nunca participei de uma pesquisa, mas é que quando as pessoas vêm me perguntar alguma coisa eu não costumo responder o que elas esperam.

Entrevistadora: Olha, posso te dizer que foi muito bom ouvir você, eu acho que você me ajuda muito a entender esse momento! É o seu modo de viver e o seu modo é importante. Eu agradeço demais!

Francisco: Para mim é importante contar também. . . . agradeço você por ter tirado o tempo para me ouvir.

Entrevistadora: Obrigada pelas reflexões, por compartilhar.

Nesse excerto, Francisco falou também sobre algo que foi, direta ou indiretamente, expresso por outros(as/es) participantes: a importância de serem ouvidos(as/es) sobre as suas vivências pandêmicas.

Ademais, ressaltamos que, com o consentimento dos(as/es) adolescentes e de seus(uas/ues) responsáveis, as entrevistas foram *gravadas em áudio*, por meio de gravadores do celular e/ou do computador. A respeito da gravação, Nogueira-Martins e Bógus (2004) afirmam que é um registro fiel de todas as expressões orais de uma prática, possibilitando que o(a/e) pesquisador(a/ie) dedique sua atenção à atividade em questão. Entretanto, ela não viabiliza a distinção entre as vozes dos sujeitos e o registro dos gestos e das mudanças posturais, além de poder representar um aspecto constrangedor para alguns(mas/es) participantes. Assim, logo após as entrevistas, armazenávamos os áudios em pastas acessadas apenas pelas pesquisadoras para posterior transcrição e realizávamos a escrita de *diários de campo*.

Barros e Kastrup (2009), falando mais especificamente sobre o método cartográfico, compreendem o diário de campo (cadernos de anotações ou relatos de pesquisa) como construções conjuntas nas quais a coletividade presente no desenvolvimento da investigação se expressa. As autoras salientam que esses registros podem conter informações objetivas (como dia, horário e local da atividade, quem participou dela e etc) e subjetivas (como impressões, associações e afetos). Assim, sobre a escrita do diário, Barros e Kastrup (2009) afirmam que:

sua elaboração requer até mesmo um certo recolhimento, cujo objetivo é possibilitar um retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência. Há uma processualidade na própria escrita. Um processo aparentemente individual ganha uma dimensão claramente coletiva quando o texto traz à cena falas e diálogos que emergem nas sessões ou visitas ao campo. (pp. 70-71)

A escrita dos nossos diários de campo vai ao encontro da compreensão das autoras, visto que buscávamos redigir os relatos logo após realizarmos as atividades e neles abarcávamos tanto informações mais precisas, quanto nossas percepções, reflexões e emoções.

Além de redigirmos o diário e arquivarmos as gravações, após a realização das entrevistas, agradecíamos a participação dos(as/es) adolescentes e informávamos que entraríamos em contato para enviar as transcrições e os resultados da pesquisa. Alguns(mas/mes) participantes agradeciam pelo encontro e demonstravam interesse em receber as informações.

Depois de um tempo que as entrevistas foram realizadas, os áudios foram transcritos, de novembro a dezembro de 2020, por Maria Paula e Yasmim, estudantes da Graduação em Psicologia do IPUFU e assistentes de pesquisa. Não foram usados quaisquer programas para fazer as transcrições e estas foram salvas no formato PDF.

Antes de enviarmos as transcrições para os(as/es) participantes, ao nos depararmos com a extensão do tempo de pandemia, com os momentos diferentes pelos quais havíamos passado durante esse período e com a possibilidade de retorno das aulas presenciais, pensamos, em fevereiro de 2021, em acrescentar mais duas etapas à pesquisa (segunda entrevista semiestruturada e prática grupal). Nesse mesmo mês, submetemos uma emenda ao CEP da UFU, propondo a ampliação da pesquisa. E em março de 2021, recebemos a aprovação.

4.5.3.2. Segunda Entrevista Semiestruturada. Primeiramente, em abril de 2021, enviamos, no formato PDF via *WhatsApp*, convites nominais aos(as/aes) nove adolescentes (Alice, Carlos, Francisco, José, Luiz, Mateus, Max, Sally e Violeta)⁶¹ e seus(uas/ues) responsáveis⁶², nos quais informamos sobre o encaminhamento das transcrições e oferecemos

⁶¹ O “Modelo de Convite de Participante” está no Anexo 6 do presente trabalho.

⁶² O “Modelo de Convite de Responsável” está no Anexo 7 do presente trabalho.

esclarecimentos sobre a pesquisa e as próximas etapas. Assim, mandamos, juntamente com os convites, as transcrições das primeiras entrevistas semiestruturadas para cada participante, para que ele(a/u) pudesse fazer a leitura da sua entrevista e opinar, sugerir modificações e retiradas. Além disso, pedimos para que os(as/es) adolescentes escolhessem os nomes fictícios. Não demorou muito para que a maioria deles(as/us) nos devolvesse a entrevista, informasse o nome escolhido e dissesse se gostaria de continuar participando da pesquisa ou não.

Para aqueles(as/us) adolescentes que demonstraram interesse em dar continuidade a sua participação, enviamos, também em documento no formato PDF e anexado à mensagem de WhatsApp, o “Termo de Assentimento (TA) para o menor entre 12 e 18 anos incompletos”⁶³ e o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para responsável legal por menor de 18 anos”⁶⁴, já assinados pelas pesquisadoras, para que, respectivamente, participantes e seus(uas/responsáveis) realizassem a leitura e assinatura.

Depois disso, por meio de troca de mensagens via *WhatsApp*, acordamos com os(as/es) seis adolescentes (Alice, Francisco, José, Luiz, Mateus e Sally) que desejaram continuar participando da pesquisa, o horário, a data e a plataforma de videoconferência mais conveniente para realizarmos a terceira etapa do estudo: a segunda entrevista semiestruturada. Carlos e Violeta não responderam ao convite para participarem da terceira e da quarta etapas. Já Max chegou a aceitar o convite, mas não assinou o termo e parou de responder às mensagens da

⁶³ Esse termo está no Anexo 8 do presente trabalho. As informações adicionadas em decorrência da Emenda estão sinalizadas de vermelho. Salientamos que nos termos, assim como em outros documentos da pesquisa (roteiros, diários de campo, carta, convites), tínhamos optado por usar o conceito “grupo focal”. Algo que foi feito antes que intensificássemos a investigação teórica que exporemos em subseção posterior. Assim, a partir dela, compreendemos que os encontros grupais que realizamos foram mais complexos do que a expressão escolhida inicialmente, pois foram dialógicos, reflexivos, interventivos e transformadores. Assim, ao longo do nosso trabalho, utilizaremos o termo “prática grupal”.

⁶⁴ Esse termo está no Anexo 9 do presente trabalho. As informações adicionadas em decorrência da Emenda estão sinalizadas de vermelho.

entrevistadora para agendar a entrevista. Assim, compreendemos essa ausência de respostas como manifestação de desejo de interromper a participação na investigação.

Para a realização dessa etapa, reformulamos o roteiro da entrevista anterior, alterando e acrescentando questionamentos, de modo a torná-lo um pouco mais aberto, “flexível” e menos formal, almejando abarcar o máximo de informações sobre as várias dimensões das vidas dos(as/es) adolescentes no momento de isolamento social de uma maneira acolhedora. Assim, estruturamos um roteiro⁶⁵ dividido em sete eixos principais: rotina diária, convivência familiar, relacionamento consigo mesmo(a/e) durante a pandemia, relação com os(as/es) amigos(as/ues), pandemia de COVID-19, escola e estudos e perspectivas de futuro.

Dessa vez, nenhuma entrevista precisou ser remarçada. Assim, realizamos, em maio e junho de 2021, as *segundas entrevistas semiestruturadas* e individuais, pela plataforma de videoconferência Google Meet, com seis participantes (Alice, Francisco, José, Luiz, Mateus e Sally). Optamos por manter as mesmas pessoas que haviam entrevistado na segunda etapa da pesquisa, priorizando o vínculo previamente construído entre investigadora e participante. Dessa forma, Anabela conversou com Francisco e Mateus, Carmen ficou responsável pelas entrevistas de Alice, José e Sally, e a Luana entrevistou Luiz.

As entrevistas tiveram duração média de 58 minutos. Os tempos de cada uma delas foram: Alice – 37 minutos e 04 segundos; Francisco – 1 hora 38 minutos e 51 segundos; José – 46 minutos e 19 segundos; Luiz – 1 hora 09 minutos e 09 segundos; Mateus – 45 minutos e 32 segundos; Sally – 55 minutos e 07 segundos. Novamente, não seguimos à risca o roteiro, e os questionamentos foram feitos de acordo com o fluxo das falas dos(as/es) participantes, conforme proposto por Szymanski (2000).

⁶⁵ O roteiro está no Anexo 10 do presente trabalho.

Houve participantes que comentaram, durante a realização da segunda entrevista, sobre como a leitura da transcrição da primeira entrevista foi uma experiência reflexiva. A respeito disso, a Alice afirmou:

Eu acho que foi muito interessante pegar provas escritas de como era um ano atrás, e comparar como que é agora (ri). Acho que foram vários benefícios que eu fui retirando disso, de pensar: “Nossa, como eu mudei isso aqui!” ou “Nossa, como isso está diferente!”. Querendo ou não o crescimento tem disso, né? Gera essa mudança de pensamento, você gira uns 360°. Acho que ver aquilo documentado é bem diferente.

José também se referiu à leitura da transcrição:

José: Ah, eu acho que foi interessante [reler a entrevista]. Detalha bastante, né? Transcreve todos os [detalhes]. Eu lia e conseguia me lembrar das respostas que eu tinha dado. Não me causou nenhuma surpresa nem nada. Mas, de fato, tem algumas coisas lá que eu não concordo, que eu mudei de ponto de vista.

Entrevistadora: Você consegue me dar um exemplo? O que você vê diferente?

José: Eu tinha dito...Desculpa, eu não lembro muito bem como era. Mas, lembro que eu tinha dito alguma coisa sobre estar esperançoso [quanto ao futuro], de [que a situação pandêmica iria] mudar e tudo mais, de não se arrastar por tanto tempo, e agora eu não sei mais se isso vai acontecer...Se vamos voltar para a vida normal tão rápido. Já não tenho mais tantas esperanças assim.

Essas narrativas são coerentes com a nossa compreensão inicial de que primeira e segunda entrevistas representavam momentos distintos nas vidas dos(as/es) estudantes e que, assim, haveria mudanças nas vivências, nos pensamentos e nos sentimentos.

Além disso, ao longo das segundas entrevistas, também tivemos que lidar com algumas interferências características dessa forma de pesquisar virtual, como o *delay* no áudio e no vídeo, barulhos e interrupções externas devido ao fato de a pessoa estar dividindo o espaço de casa com familiares e/ou com animais. Entretanto, esses problemas foram bem menos recorrentes do que na primeira entrevista semiestruturada. A seguir, apresentamos um excerto da conversa com Alice que ilustra uma dessas situações:

Entrevistadora: Mas, você consegue me dar um exemplo? **Alice:** Deixa eu ver... (*se dirige a outra pessoa*) Você consegue, pai? Dar exemplo de alguma coisa que mudou nesse 1 ano. (*voz do pai distante*) **Alice:** Ah! Nossa rotina de refeição!

Nos excertos acima podemos observar, principalmente, o quanto a divisão do espaço da casa com outras pessoas foi permeando e influenciando no andamento da entrevista e nos seus conteúdos.

A despeito de tais dificuldades, nenhum(a/e) adolescente solicitou que a sua câmera permanecesse desligada durante a conversa e, de modo geral, os(as/es) participantes pareceram mais à vontade nessa etapa, expressando mais sobre si, sobre seus sentimentos e pensamentos. Nesse sentido, acreditamos que nas segundas entrevistas conseguimos estabelecer relações mais horizontais entre pesquisadoras e entrevistados(as/es), nos aproximando mais de suas histórias.

Assim, as entrevistas, de modo coerente com o que é apontado pela teoria (Sionek et al., 2020; Szymanski, 2000), representaram espaços de acolhimento, escuta, reflexão e transformação. Alguns(mas/mes) participantes discorreram sobre isso, ao pedirmos, ao final da conversa, que falassem uma palavra que expressasse o que a entrevista significou para eles(as/us). Seguem alguns excertos que evidenciam isso:

Francisco: Caramba, que difícil! . . . Eu diria a palavra “estranho”, mas ela não diz o que quero dizer, ahh (...) Acho que pode ser a palavra “agradável”, mas essa é mais uma

descrição da entrevista, mas é agradável ter alguém para me ouvir, sabe? . . . É estranho, mas é agradável, só preciso ignorar essa parte de que acho que vocês julgam as coisas e ir falando o que penso. **Entrevistadora:** Nem sempre é preciso julgar, não é?

Francisco: Não, isso facilita também, de pensar que vocês não estão julgando . . .

(excerto da entrevista com o Francisco)

José: Nossa! Espera aí . . . (Pausa) Eu diria que [a entrevista] foi inspiradora. Eu sinto que saí mais motivado, sabe? A manter o que eu tenho feito, porque acho que isso tem sido legal.

(excerto da entrevista com o José)

Luiz: [Dizer] Em uma palavra [o que a entrevista representou] é difícil, pode ser mais de uma? **Entrevistadora:** Pode! **Luiz:** Eu acho que é legal, porque é um lugar para me expressar, pra falar o que estou sentindo.

(excerto da entrevista com o Luiz)

Mateus: (Pausa) Bom...Foi...Deixa eu pensar. (Pausa) [A entrevista] Foi introspectiva. Eu me senti bem introspectivo, me fez pensar, foi reflexiva. Nesse sentido assim...

Entrevistadora: E isso é bom? **Mateus:** Nossa, é ótimo! Eu tive que pensar muito para fazer algumas respostas. Pensar de forma bem exata, para responder.

(excerto da entrevista com o Mateus)

Dessa forma, assim como na primeira entrevista, os(as/es) adolescentes falaram sobre a importância de serem escutados(as/es) e terem seus sentimentos e pensamentos legitimados, especialmente, em tempos de pandemia. Mas, para além disso, contaram sobre a relevância dessa interação entrevistadora-entrevistado(a/e) e das trocas possibilitadas pela mesma.

Ao final das entrevistas também pedimos para que os(as/es) participantes sugerissem temas para abordarmos nos encontros grupais. Dentre as temáticas levantadas, estavam: interesses (como: leitura, música), os ideais e os valores dos(as/es) outros adolescentes, política e aborto. A respeito do grupo, apenas Francisco e José demonstraram dúvidas quanto ao seu funcionamento, as quais foram respondidas pelas entrevistadoras.

Ademais, depois das entrevistas, nós armazenamos os áudios em pastas acessadas apenas pelas pesquisadoras para posterior transcrição e realizamos a escrita de *diários de campo*, a fim de ampliar as compreensões sobre os encontros (como: comportamento da pessoa entrevistada, sentimentos suscitados, dentre outros aspectos).

Após um tempo que as entrevistas foram realizadas, os áudios foram transcritos, de maio a junho de 2021, por Maria Paula e Yasmim. Dessa forma, enviamos, em julho de 2021, o material transcrito das segundas entrevistas semiestruturadas como anexo de mensagem do *WhatsApp* para cada participante e os convites para a participação dos encontros grupais, sobre os quais discorreremos posteriormente.

4.5.3.3. Algumas vivências da pesquisadora durante as entrevistas. O momento de “entrada no campo” foi bem diferente, para mim⁶⁶. Diante de um pesquisar virtualmente, mediado por tecnologias, que me era novo e estranho, fiquei ansiosa, tensa e apreensiva se iria conseguir conduzir entrevistas via plataformas de videoconferência. Então, treinei as entrevistas. Li e reli os roteiros diversas vezes, não com o intuito de decorá-los, mas almejando apreender a essência do que queríamos investigar e ser capaz de traduzir isso para os(as/es) participantes. Também treinei as entrevistas com a minha irmã que era adolescente e me dava dicas de como realizar as perguntas de uma maneira mais compreensível.

⁶⁶ Nessa subseção, peço licença para utilizar a primeira pessoa do singular, para falar de alguns sentimentos e pensamentos meus (isto é, da Luana) ao realizar as entrevistas.

No início de cada entrevista, fiquei ansiosa, mas conforme o vínculo se estabelecia, fui me sentindo mais confortável e me entregava mais ao andamento delas e às narrativas trazidas pelos(as/es) participantes. Percebi que as entrevistas virtuais dificultavam a construção do vínculo e a compreensão dos sentimentos e das emoções dos(as/es) entrevistados(as/es). Talvez isso se devesse às interferências: o vídeo que travava, o som que “picotava”, as quedas da conexão com a internet e as interrupções de familiares em decorrência da divisão de espaço. Ou, talvez fosse por causa do distanciamento físico entre entrevistadora e participante. Talvez ainda decorresse da forma como os roteiros estavam estruturados. E talvez se devesse a tudo isso e outras causas que não conseguimos identificar até então.

Todavia, apesar dessas dificuldades, no decorrer das entrevistas, fui me acostumando. Adaptações foram feitas para que a entrevista pudesse ser realizada. Aguardava um instante o som retornar ou para ver se o(a/e) participante tinha mais algo a dizer. Esperava até que a pessoa relembresse seus(uas/ues) familiares de que estava participando de uma entrevista, colocasse fones de ouvido e/ou trancasse a porta do local no qual estava. Tentava prestar mais atenção na pessoa, nos seus comportamentos, no seu tom de voz e no ambiente no qual estava. Realizava as perguntas conforme o fluxo da narrativa do sujeito.

Sobre esses ajustes, existe uma frase que tem sido meu mantra: Esses são tempos nos quais fazemos as coisas da ordem do possível. Ou seja, as possibilidades que temos para realização de pesquisas nesse momento de pandemia, muitas vezes, são essas. Com isso, não quero dizer que não devemos nos atentar para evitar as interrupções e superar as dificuldades; mas sim que existem desafios e problemas que não poderemos prever e que fugirão ao nosso controle e teremos que lidar com eles conforme nossas limitações e possibilidades.

Particularmente, senti que a aproximação com essa forma de fazer pesquisa proporcionada pelas primeiras entrevistas semiestruturadas, o fato de conhecermos os(as/es)

participantes e a elaboração de um roteiro mais “flexível” fizeram com que a segunda entrevista fosse mais fácil, tranquila e prazerosa de ser realizada.

Ademais, notei que as entrevistas (especialmente, as segundas) permitiram que eu me conectasse com as histórias dos(as/es) participantes, compreendendo mais profundamente o que era dito, ainda que fosse por meio de silêncios ou da expressão de contradições. Além disso, percebi que as entrevistas foram, para muitos(as/es) adolescentes, momentos nos quais puderam contar sobre a pandemia, sobre seus sentimentos e emoções, problemas, sofrimentos, suas maneiras de resistir e enfrentar essa situação, a revisão de prioridades em suas vidas e os planos, desejos e sentimentos para o futuro. Assim, entendo que as entrevistas ofertaram um espaço de escuta, acolhimento, reflexão e intervenção, no qual eles(as/us) puderam se expressar sem julgamentos e pensar sobre o que disseram, ressignificando algumas coisas.

4.5.4. Prática Grupal

*Minha ciranda não é minha só
Ela é de todos nós, ela é de todos nós
A melodia principal quem guia
É a primeira voz, é a primeira voz

Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Formando uma roda
Cantando uma canção.*

(Música “Eu sou Lia/Minha ciranda/Preta Cirandeira”,
de Lia de Itamaracá, 2000).

Pereira e Sawaia (2020), partindo de uma compreensão de grupos fundamentada na Psicologia Sócio-Histórica, nomeiam como *prática grupal* os encontros que tem intencionalidade e são, a um só tempo, espaços de intervenção, diálogo, potência e transformação, e processos de fortalecimento da vida e de cuidado. Nesse sentido, Maheire, no prefácio do livro de Pereira e Sawaia (2020), expressou que essas práticas:

são **potência e abertura para uma outra humanidade possível** . . . são a possibilidade de experienciar os encontros e por meio deles sermos o que ainda não somos, de ultrapassarmos nosso ponto do desenvolvimento e alçar outros patamares . . . [Elas] **nos lançam a outros possíveis, a outros porvires e a outras ficções** (p. 12, grifos nossos).

Assim, segundo Pereira e Sawaia (2020), a prática grupal, ao possibilitar os bons encontros decorrentes de interações não hierarquizadas entre os membros de um grupo e a emergência de processos de aprendizagem, proporciona também que as ZDR e ZDP sejam construídas. Dessa forma, conforme explicitamos na epígrafe acima, essa prática é estruturada coletivamente, “no entrelaçamento de mãos” e nas relações estabelecidas entre os indivíduos que, ao intermediarem os processos de crescimento uns dos outros, propiciam, de acordo com Pereira e Sawaia (2020), a ampliação de perspectivas e o desenvolvimento de sujeitos livres, vivos, reflexivos, com capacidade para, em conjunto, se constituírem e transformarem a si mesmos e à realidade.

Para a realização dessas práticas não existe receita pronta, conforme salientaram Pereira e Sawaia (2020), e é necessário criatividade por parte dos(as/es) profissionais que as coordenam. Apesar disso, as autoras chamam atenção para aspectos que entendem como cruciais e orientadores. O *primeiro momento* elencado pelas autoras como importante é o de “*Formar o grupo*” que, para elas, envolve definir: se ele será fechado ou aberto; se será fixado um número de participantes e de encontros; se a prática será homogênea ou heterogênea; e o

tipo de grupo (por exemplo, terapêutico, operativo, de formação, capacitação, discussão, rodas de conversa, oficinas terapêuticas, dentre outros). Sobre esse processo de definições, Pereira e Sawaia (2020) salientam que ele depende muito do objetivo da prática, do que foi planejado, do local no qual a realizará e das pessoas que participam dela.

A *segunda etapa* relevante, segundo as autoras, é “*Planejar o Setting*”. Para realizá-la também é necessário que o objetivo da prática esteja bem definido, visto que o *setting* deve estar adequado aos propósitos do grupo. O planejamento do *setting*, para as autoras, envolve pensar tanto o local e as condições ambientais de realização dos encontros, quanto a forma como o(a/e) coordenador(a/ie) se posiciona, de modo a possibilitar que as pessoas se sintam acolhidas, confortáveis e convidadas a participar (escutar e/ou falar).

Para Pereira e Sawaia (2020), o *terceiro aspecto* pertinente é “*Planejar e replanejar o processo*”, sendo que “o planejamento é produto da imaginação, é recombinação da realidade, é realidade emocionada.” (p. 79). Nesse sentido, as autoras salientam que ao preparar um encontro grupal, o(a/e) coordenador(a/ie) deve se imaginar nele e considerar que ele não se dará de maneira idealizada, mas terá um fluxo singular que depende de diversos fatores do mundo concreto e que, diante disso, por vezes, ele(a/u) vai ter que repensar o grupo durante o seu transcurso. Assim, planejar não é sinônimo de estruturar um roteiro para depois segui-lo à risca, mas equivale “à intenção da prática, uma prática que visa ao cuidado e à potencialização da vida e deve, necessariamente, ser planejada” (Pereira e Sawaia, 2020, p. 79).

Sobre isso, Pereira e Sawaia (2020) afirmam que é importante pensar diversas formas de manejar o encontro, em questões orientadoras que expandam as ressignificações e em estratégias que ajudem a distribuir o diálogo. Algo que vai requerer que a pessoa que coordena possua conhecimentos tanto do funcionamento de processos grupais quanto dos indivíduos que compõem o seu grupo. Além disso, as autoras argumentam que é necessário que o planejamento

ocorra a cada encontro, para que se experiencie um processo de planejar, viver a prática, avaliá-la e estruturar o próximo momento.

Ao falarem do *quarto elemento* que consideram importante numa prática grupal, isto é, “*Definir instrumentos dialógicos*”, Pereira e Sawaia (2020) salientam que o propósito das dinâmicas propostas deve ser a possibilitação de diálogos, de aberturas para o novo, de afetações, de processos reflexivos e de produção de sentidos. As autoras afirmam ainda que para o(a/e) coordenador(a/ie) escolher adequadamente o recurso a ser utilizado no grupo, ele(a/u) deve pensar na sua finalidade e imaginá-lo inserido na prática grupal, ainda que se saiba que pode ser que ele não seja usado como planejado. Ademais, segundo as autoras, “o instrumento é secundário, o importante é o processo de conversação. Mas o instrumento deve favorecer o processo” (Pereira & Sawaia, 2020, p. 85).

Após planejar e replanejar a prática grupal e definir o instrumento dialógico, Pereira e Sawaia (2020) definem “*Iniciar o processo*” como *quinto momento* relevante. As autoras advertem que, em casos de grupos com número delimitado de encontros, é importante realizar conversas prévias individuais com os(as/es) participantes para conhece-los(as/es), suas demandas e expectativas e para explicitar a proposta grupal. Além disso, segundo as autoras, é necessário que no primeiro encontro se oficialize o contrato do grupo e que se proponha uma avaliação conjunta das expectativas dos membros.

Após os momentos anteriores, vem a *sexta etapa*, que é “*O encontro*”. Sobre ela, as autoras afirmam que é importante que o grupo seja reconhecido como espaço de: afeto, fala, escuta, diálogo, discussão, reconhecimento, resistência, reflexão, ressignificação (de si, de vivências, de afetações e de sentidos), construção de novas interações sociais, diferenciação e identificação, constituição e desenvolvimento (como: ampliação das FPS). E isso se dá especialmente pela mediação do outro durante a prática grupal. Assim, a fala do(a/e) colega

permite que a pessoa possa ampliar sua compreensão dos sentimentos, dos relacionamentos e dos fenômenos como um todo. Além disso, as autoras destacam que, ao discorrerem sobre temáticas, pensamentos, emoções e contextos, os indivíduos estão falando de suas vivências a respeito dos mesmos e isso deve ser considerado pelo(a/e) coordenador(a/ie).

Por fim, Pereira e Sawaia (2020) falam da *sétima etapa* que é “*Encerrar o Processo*”. A respeito desse encerramento, as autoras salientam que é importante que ele seja em formato de pergunta, no sentido de proporcionar abertura para reflexões e para ampliar compreensões. Além disso, é relevante que, nesse momento, haja uma avaliação de toda a prática grupal. E é necessário que o encerramento e a avaliação ocorram em todos os encontros. Ademais, na finalização do processo grupal, deve-se avaliar o cumprimento dos objetivos, a coordenação, se ocorreu desenvolvimento do grupo e dos membros, que reflexões e interações foram possibilitadas e pensar sobre o que cada participante fará da vida após o término dos encontros.

Pereira e Sawaia (2020) salientam que o(a/e) *coordenador(a/ie)* tem um papel importante na efetivação das etapas supracitadas. E coordenar não é no sentido de guiar as ações, mas sim de ter intencionalidade no que se refere ao processo grupal. Assim, para as autoras, a pessoa que coordena o grupo tem as seguintes *funções*: **a) escutar COM** – que se refere a desenvolver uma escuta qualificada, demonstrando com o corpo que está ouvindo a pessoa que fala, “de modo a sentir com o outro, a pensar com o outro, a emocionar-se com o outro” (p. 104) e, depois, já distanciada disso, percebe aquilo que esse sujeito não consegue e dá acabamento a isso; **b) mediar diálogos** – diz respeito a propiciar interações reais que possibilitem ampliação de reflexões, processos de ressignificação e que o grupo seja zona de desenvolvimento. E isso só é possível se as relações forem horizontais e se ocorrer mediação; **c) ter uma compreensão crítica do cenário social** – refere-se proporcionar reflexões sobre o quanto o contexto produz os sofrimentos ditos individuais.

Ademais, a partir desses apontamentos, entendemos que, de modo geral, realizamos um grupo que é coerente com o que Pereira e Sawaia (2020) nomeiam como prática grupal. Para uma melhor compreensão das aproximações que tecemos entre a teoria e as atividades que realizamos, a seguir explanaremos mais sobre cada um dos momentos do processo grupal.

4.5.4.1. Convidando os(as/es) Participantes. Para convidar os(as/es) adolescentes para participarem da prática grupal enviamos uma mensagem de texto⁶⁷ e um documento com o convite⁶⁸ no formato PDF em anexo pelo *WhatsApp*. Neles, a partir das preferências e disponibilidades informadas pelos(as/es) próprios(as/es) participantes, comunicávamos sobre o objetivo dos grupos, o número estimado e a frequência dos encontros, o dia, o horário e a plataforma de videoconferência a ser utilizada. Também anunciávamos as pesquisadoras que coordenariam essa etapa.

Não demorou muito para que dissessem se gostariam de continuar colaborando com o estudo ou não. Dos(as/es) seis adolescentes que contribuíram com a segunda entrevista semiestruturada, apenas Alice interrompeu sua participação na pesquisa devido a incompatibilidade de horários e, por isso, não realizou a quarta etapa (prática grupal).

Após receberem o convite inicial para a prática grupal, apenas José e Sally perguntaram se poderiam, caso fosse necessário, faltar em alguns encontros. Diante disso, nós pesquisadoras ressaltamos duas coisas: **1)** eles(us) poderiam se ausentar do grupo, visto que não havia uma obrigatoriedade na participação e sim uma voluntariedade. E que, se fosse preciso e eles(us)

⁶⁷ O modelo da mensagem de texto está no Anexo 11 do presente trabalho. Nela, assim como em outros documentos da prática grupal (como: convites, roteiro, diário de campo e carta), usamos os termos “mediação”, “facilitação” e seus derivados. Algo que foi feito antes de realizarmos um aprofundamento nas pesquisas teóricas. Assim, apesar de usarmos esses vocábulos nos arquivos supramencionados, utilizaremos no decorrer do texto da presente pesquisa palavras mais coerentes com a nossa perspectiva teórica, como: “coordenação”, “coordenadora”, “coordenar” e outras expressões provenientes dessas.

⁶⁸ O “Convite para Participação na Prática Grupal” está no Anexo 12 do presente trabalho.

quissem, poderíamos tentar reagendar o encontro com todos(es); **2)** caso eles(us) desajassem, poderiam interromper a colaboração com a pesquisa a qualquer momento.

4.5.4.2. Formando um Grupo. Assim, cinco adolescentes (Francisco, José, Luiz, Mateus e Sally) participaram da *quarta etapa da pesquisa: a prática grupal*. Ela foi realizada de julho a setembro de 2021, normalmente, semanalmente, às quintas-feiras, das 18:00 até por volta de 19h30, 20h, pela plataforma de videoconferência Google Meet. Para acessar a sala virtual tínhamos um link fixo, no qual sempre iniciávamos os grupos, e, a depender da duração do encontro, criávamos mais um ou dois links e enviávamos por *WhatsApp*⁶⁹. No total, realizamos nove encontros com duração média de 1 hora e 42 minutos cada e com temáticas diversas, como: Adaptação à Tecnologia, Adolescências e Relacionamentos consigo e com as outras pessoas na pandemia; Narrativas sobre a universidade – processos de escolha, ingresso e trajetórias; e Perspectivas de futuro – para além da universidade. O grupo foi conduzido pela coordenadora principal Luana e pelas coordenadoras auxiliares Maria Paula e Yasmim.

Nesse sentido, entendemos que formamos um grupo fechado, pois só participou um número delimitado de pessoas (cinco) e estimamos uma quantidade de encontros inicialmente. Todavia, nem sempre todos(es) os(es) adolescentes estavam presentes nos grupos e o número de encontros foi sendo repensado coletivamente por pesquisadoras e participantes.

Além disso, foi uma prática homogênea quando consideramos que todos(es) os(es) participantes eram adolescentes que vivenciavam uma pandemia. Entretanto, conforme evidenciaram Rasera e Japur (2003), eles(us) são heterogêneos em outras variáveis, como: o tipo de escola (pública ou privada) a que estavam vinculados(es); o ano de ensino que estavam

⁶⁹ Tivemos que tomar essa medida, pois a plataforma que utilizamos e que era a mais acessível para todos(es) participantes, tinha estabelecido que a duração das chamadas, por link de acesso, era de, no máximo, 1 hora.

cursando (2º ou 3º ano, ou mesmo concluído); a identidade de gênero (homem ou não-binário); a raça (branco/que ou pardo); a composição familiar; e os posicionamentos políticos.

E, no que se refere ao objetivo principal da nossa prática grupal, nós almejávamos: ofertar espaço de escuta, reflexão, acolhimento e suporte aos(às/aes) adolescentes, viabilizando a participação de cada um(a/e) e a troca de informações. Assim, após formarmos o grupo, tivemos que planejar e replanejar o processo, conforme abordaremos a seguir.

4.5.4.3. Planejando e Replanejando o Processo. De forma coerente ao proposto por Pereira e Sawaia (2020), geralmente, cerca de seis dias antes da data do próximo encontro, nós realizávamos o seu planejamento e estruturávamos um *roteiro norteador*⁷⁰. Nele, havia informações, como o tema a ser trabalhado, o objetivo, as etapas, os instrumentos dialógicos (como música, poema, vídeo, livro, etc) e as possíveis perguntas norteadoras da discussão.

Compondo esse processo de planejamento, nós confeccionávamos⁷¹ o convite do grupo seguinte e enviávamos o documento no formato PDF por *WhatsApp* para os(es) participantes. Nele, nós colocávamos elementos para instigar a reflexão sobre a temática do próximo encontro, como imagens, poemas, trechos de livros, sugestões de vídeos, filmes e músicas.

Além disso, antes da prática grupal, a coordenadora Luana treinava a condução do grupo consigo mesma e com a sua irmã adolescente, se permitindo viver a experiência, a fim de compreender se as atividades, as questões e as reflexões propostas estavam compreensíveis e quais eram as afetações e os diálogos que poderiam ser possibilitados por elas e, em alguns casos, replanejar o roteiro inicial. Assim, ao estruturarmos um grupo, tínhamos em mente que,

⁷⁰ Os roteiros que nortearam o 2º, o 3º, o 4º, o 5º, o 7º e 8º encontros estão no Anexo 13 do presente trabalho. Selecionamos apenas esses roteiros, pois foram nesses encontros que discutimos mais a respeito dos sentidos da escola.

⁷¹ É importante salientarmos que essa confecção dos convites foi feita com o auxílio da irmã adolescente de Luana, a fim de montarmos divulgações que chamassem mais a atenção desse público.

apesar de o planejamento ser importante, não podíamos nos fixar a ele e desconsiderarmos as circunstâncias concretas na qual ele seria realizado, algo que é congruente com as compreensões de Pereira e Sawaia (2020).

É importante salientarmos duas coisas: **1)** em alguns grupos, os instrumentos dialógicos foram escolhidos e apresentados pelas pesquisadoras, e em outros, os(es) participantes que ficaram responsáveis por selecionar e mostrar esses elementos disparadores. Nos dias em que os(es) adolescentes que levaram os recursos, as pesquisadoras se deixaram à disposição para auxiliar no momento da apresentação; **2)** o roteiro não era utilizado de maneira rígida, mas sim como um norteador. Assim, tiveram momentos em que alguns instrumentos dialógicos não foram usados no encontro ou foram trocados por outros que se encaixaram melhor na discussão que estava em curso.

Sobre os *instrumentos dialógicos*, assim como Pereira e Sawaia (2020), procuramos optar por recursos que fossem abertos no sentido de propiciar o diálogo e que possibilitassem reflexões e a expressão de emoções, de maneira a descrystalizar “os modos já naturalizados de ver, sentir, pensar e se emocionar” (p. 84) e a proporcionar o surgimento do novo. E assim, possibilitar que os sujeitos compreendessem as motivações e as construções sociais por trás de suas relações interpessoais e de sua constituição.

Assim, coadunando com os apontamentos de Pereira e Sawaia (2020), buscamos utilizar instrumentos que fossem encarnados em pergunta, de modo a “deslocar, balançar o outro, tirar o chão, produzir movimento que permita[isse] ao sujeito transitar entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente” (p. 87).

Ademais, entendemos que agimos em consonância com as compreensões das autoras, pois, além de fazermos os planejamentos a cada encontro, nós só estruturávamos o roteiro e confeccionávamos o convite do próximo grupo, após escrevermos o diário de campo sobre o

anterior. E depois de planejarmos e replanejarmos o processo e, em meio a estruturação, também definirmos os instrumentos dialógicos, foi importante organizar o *setting* do grupo.

4.5.4.4. Planejando um Setting. O cuidado com o *setting* da nossa prática grupal, muitas vezes, começava horas antes dela ser iniciada, visto que, no dia do grupo, enviávamos, no período da manhã, uma mensagem lembrando cada participante sobre o encontro. Além disso, ingressávamos cinco minutos antes do horário acordado, para abrir a sala virtual e esperar os(es) adolescentes entrarem. Sobre isso, sempre avisávamos os(es) participantes que esse também era um momento para caso eles(us) quisessem conversar algo em particular com as coordenadoras. Luiz foi um dos que mais fez uso desses minutos iniciais, pois ingressava mais cedo na chamada. Assim, conversávamos sobre coisas corriqueiras da vida e curiosidades e isso ia auxiliando na construção de um vínculo entre nós. Também usávamos as mensagens trocadas por *WhatsApp* como forma de comunicação prévia aos encontros e, desse meio, todos(es) participantes utilizaram em algum momento.

Além disso, logo no convite para o primeiro encontro, informamos sobre algumas orientações de boa convivência, como a escolha de um local privativo para realizar a chamada de vídeo; a pontualidade no ingresso na sala; o respeito pela fala dos(es) colegas; a manutenção do sigilo das informações compartilhadas no encontro; a importância de permanecer com a câmera ligada. Esses foram alguns dos pedidos que fizemos aos(aes) participantes para conseguirmos preparar um *setting* mais adequado para a realização do grupo. Essas solicitações compuseram um “*contrato de convivência*” que discutimos e firmamos com os(es) adolescentes no primeiro encontro da prática grupal. Não houve nenhum acréscimo de normativas a esse contrato.

É importante salientarmos que, ao longo dos encontros, os(es) participantes demonstraram preocupação com a manutenção desse contrato, visto que buscavam cumpri-lo. E um exemplo dessa preocupação com seguir o combinado foi o caso de Francisco. Durante

boa parte de um dos encontros, o participante ficou com a câmera desligada, pois estava se movimentando pela casa, buscando cômodos em que não tivesse nenhum familiar. Mesmo nessas condições, Francisco mostrou-se desejoso por acompanhar as discussões, ligava o microfone e fazia questionamentos, compartilhava suas vivências. E, ao final do encontro, ele se desculpou pelo ocorrido, dizendo que sabia que não era legal participar daquela forma.

Diante de situações como essa, tentamos assumir uma postura de acolhimento, pois percebemos que por mais que esses imprevistos ocorressem, todos(es) os(es) adolescentes estavam empenhados(es) em participar da prática grupal e de suas discussões. Fomos entendendo que alguns desses ocorridos compunham esse formato de pesquisar (virtual) que ocorre no espaço da casa de cada membro do grupo.

Com isso, não queremos dizer que não devíamos nos atentar para as condições nas quais os encontros se davam ou que não precisávamos cuidar para que fossem propiciadas circunstâncias mais adequadas. Mas sim que também devíamos considerar que trabalhávamos com o campo possível, isto é, nas casas (por vezes, nos quartos) dos(es) participantes e das pesquisadoras. Algo que, de certa forma, possibilitava um conforto, por estar em um lugar conhecido, no qual se sentiam à vontade; mas, especialmente em tempos pandêmicos, podia ser um local que era fonte de imprevistos e incômodos (como familiares que começavam a conversar mais alto em outro cômodo, animais de estimação que faziam barulho, a campainha e o telefone que tocavam, dentre outros).

Considerando as informações acima e objetivo da nossa prática grupal, entendemos que conseguimos possibilitar um *setting* adequado, pois, como bem expressaram Pereira e Sawaia (2020), o que proporciona a construção desse *setting* é ter espaço e condições apropriadas para realizar o grupo, de modo que as pessoas se sintam à vontade para falar e possam ser ouvidas. E aquilo “que define a possibilidade de nos ouvirmos não é exclusivamente nossa localização

espacial, mas a constituição de um espaço convidativo, organizado para que a prática amplie as possibilidades de diálogo” (Pereira & Sawaia, 2020, p. 76). E acreditamos que isso nós conseguimos propiciar para os(es) participantes.

Após planejar o setting, passamos a iniciar o processo, o que discutiremos a seguir.

4.5.4.5. Iniciando o Processo. Como apresentado antes, Pereira e Sawaia (2020) falam sobre a importância de que sejam realizadas conversas individuais com cada participante antes que a prática grupal seja iniciada, a fim de explicitar a proposta do grupo e de conhecer as pessoas, suas demandas e expectativas. Nesse sentido, acreditamos que, na nossa pesquisa, essas questões foram abordadas tanto nas entrevistas semiestruturadas quanto nas mensagens trocadas por *WhatsApp*. Assim, mesmo que as coordenadoras não tivessem, oficialmente, conhecido todos(es) adolescentes antes dos grupos, elas estavam a par de muitas características deles(us), devido às leituras das transcrições e às discussões da equipe de pesquisa.

Dessa forma, já estávamos prontas para iniciar os encontros efetivamente. A seguir, apresentaremos a tabela 3 com informações gerais sobre os nove encontros e, posteriormente, discorreremos sobre cada um deles individualmente.

Tabela 3*Informações Gerais sobre os Nove Encontros da Prática Grupal*

Encontro	Data	Horário	Temática	Coordenadoras presentes	Participantes presentes
1°	15/07/2021 (quinta-feira)	18:00-19:10	“Apresentações”	Luana, Maria Paula e Yasmim	Francisco, José, Luiz e Sally
2°	22/07/2021 (quinta-feira)	18:00-19:45	“Adolescências na pandemia”	Luana, Maria Paula e Yasmim	Francisco, Luiz, Mateus e Sally
3°	29/07/2021 (quinta-feira)	18:04-19:55	“Relacionamentos afetivos na pandemia”	Luana, Maria Paula e Yasmim	José, Luiz, Mateus e Sally
4°	06/08/2021 (sexta-feira)	18:07-19:42	“Adaptação à tecnologia durante a pandemia”	Luana	Francisco, José, Mateus e Sally
5°	12/08/2021 (quinta-feira)	18:05-19:35	“Relacionamento consigo mesmo(a/e) durante a pandemia”	Luana, Maria Paula e Yasmim	Francisco, José, Luiz, Mateus e Sally
6°	26/08/2021 (quinta-feira)	18:08-20:10	“Relacionamento consigo mesmo(a/e) durante a pandemia – PARTE 2”	Luana e Yasmim	Francisco, Mateus e Sally
7°	02/09/2021 (quinta-feira)	18:05-20:05	“Narrativas sobre a universidade: processos de escolha, ingresso e trajetórias”	Luana, Maria Paula e Yasmim	José, Luiz, Mateus e Sally

8°	09/09/2021 (quinta-feira)	18:09-19:55	“Perspectivas futuras: para além da universidade”	Luana, Maria Paula e Yasmim	Francisco, Luiz e Mateus
9°	16/09/2021 (quinta-feira)	18:11-19:57	“Encontro de Encerramento do Grupo”	Luana, Maria Paula e Yasmim	Francisco, José, Luiz, Mateus e Sally

Fonte: A autora do presente trabalho.

Antes de cada encontro, enviávamos o convite⁷² dele no formato PDF via *WhatsApp*, para os cinco adolescentes que demonstraram interesse em dar continuidade a sua participação. Em resposta aos conteúdos dos convites, alguns(mes) adolescentes, às vezes, comentavam, por mensagem de *WhatsApp*. Destacamos aqui alguns exemplos:

Eu amei os “es”, acho que é o primeiro desses cartazes de divulgação que eu vejo que é inclusivo. ***(Luiz disse sobre o convite do primeiro encontro)***

Essas ilustrações são muito lindas! . . . E é bom também ter o convite nesse formato para poder olhar depois, caso necessário. ***(Sally disse sobre o convite do segundo encontro)***

Lindo poema! ***(Sally disse sobre o convite do terceiro encontro)***

Love Death & Robots é uma perfeição sem contestação 🍷. ***(Sally disse sobre o convite do quarto encontro)***

Além disso, antes dos encontros nos quais os(es) participantes ficaram responsáveis por compartilhar os recursos artísticos, algumas pessoas questionaram como funcionaria a dinâmica de apresentação e quais tipos de elementos poderiam ser partilhados. Diante desses questionamentos, nós fornecíamos as devidas explicações.

De modo geral, os encontros eram divididos em cinco momentos principais. O primeiro consistia na *apresentação da temática, dos objetivos e das etapas* do encontro especificamente. Na segunda etapa, realizávamos a *apresentação dos instrumentos dialógicos* (como: dinâmicas, músicas, vídeos, poemas, textos, dentre outros). O compartilhamento desses recursos artísticos era alternado entre pesquisadoras e participantes⁷³. Depois, passávamos a um momento de

⁷² Os convites dos nove encontros estão no Anexo 14 do presente trabalho.

⁷³ Todos(es) participantes contribuíram com a escolha do instrumento dialógico para iniciar as conversas nos grupos. No *terceiro encontro*, Luiz passou dois vídeos do Youtube. Um com a música “Meu Novo Mundo” de

partilha, no qual abríamos para conversar sobre como foi entrar em contato com os instrumentos dialógicos e expressassem como se sentiram e o que pensaram a partir deles. Em seguida, discutíamos sobre *o próximo encontro*, no qual acordávamos a temática do encontro posterior e quem ficaria responsável por escolher e partilhar o recurso artístico para disparar conversa. A respeito disso, é importante salientarmos que a ideia era que os(es) participantes se voluntariassem para levar o recurso. Por fim, realizávamos a *finalização do grupo*, na qual retomávamos brevemente o que havia sido discutido naquele dia, agradecíamos a participação e informávamos a data, o horário, o tema e a pessoa que levaria o instrumento dialógico do próximo encontro.

No primeiro encontro, coerentemente com o proposto por Pereira e Sawaia (2020), realizamos a apresentação de todos os membros do grupo (pesquisadoras e adolescentes) e tratamos da oficialização do contrato de convivência e da compreensão das expectativas dos(es) participantes.

No decorrer dos encontros, a pesquisadora Luana buscou realizar perguntas amplas que abrissem para a conversa e fazer “pequenos fechamentos”, isto é, de tempos em tempos, a coordenadora resumia brevemente o que tinha sido discutido até então, para depois fazer um

Charlie Brown Jr., e outro com a cena final do filme “A cinco passos de você” e comentou sobre como os conectava com o momento de pandemia e a ausência de contato humano propiciado pelo distanciamento social. No *quarto encontro*, Mateus passou três vídeos do Youtube. Um chamado “30 years of my life in 30 seconds”. Outro intitulado “ENVY”. E o terceiro com a música “Man in The Box” da banda Alice In Chains. Ele comentou sobre como os conectava com o momento de pandemia e, especialmente, sobre a sua relação com as tecnologias e a forma como, na sua perspectiva, ele não se adaptou a elas. No *quinto encontro*, José passou dois vídeos do Youtube. Um com a música “Preciso me encontrar” de Cartola, e outro com a música “Waiting On A War” da banda Foo Fighters. Após apresentar os dois vídeos, ele comentou sobre como os conectava com o seu relacionamento consigo mesmo na pandemia e, principalmente, sobre seus sentimentos. No *sexto encontro*, Francisco escolheu o livro “Os Despossuídos”, de Ursula K. Le Guin, e apresentou a sinopse e os pontos mais marcantes, na sua perspectiva, da obra, e contou como conectava isso com a pandemia. Já Sally levou dois vídeos com os clipes das músicas “Siren song” da banda tailandesa Slot Machine e “Ancient Dreams In A Modern Land” da cantora Marina, e depois comentou sobre como os conectava com o seu relacionamento consigo mesmo(e) no período pandêmico.

novo questionamento. Algo que compreendemos que é coerente com o que é proposto por Pereira e Sawaia (2020) como papéis da pessoa que coordena.

Além disso, percebemos que, conforme Pereira e Sawaia (2020) salientaram em seu livro, o partilhar de vivências semelhantes entre os(es) participantes permitia que eles coletivizassem seus sentimentos e sofrimentos e, diante disso, pareciam se sentir menos solitários(es). Também era um espaço para compartilharem suas formas de enfrentamento.

Acreditamos que os instrumentos partilhados foram dialógicos, pois possibilitaram abertura para as pessoas se conhecerem e se conectarem. Além disso, o momento destinado aos(aes) participantes compartilharem os recursos artísticos escolhidos se mostrou bastante importante no decorrer dos encontros, proporcionando identificações e diferenciações entre os(es) adolescentes e que sentidos fossem repensados e ampliados. Um exemplo disso foi: no terceiro encontro, Sally, após ouvir a interpretação que Luiz atribuiu à música “Meu novo mundo”, disse que nunca havia pensado daquela forma e que foi interessante ver outra perspectiva. Além disso, essa proposta, que foi sugerida para atender a uma demanda dos membros do grupo de conhecer os interesses e os gostos dos(es) colegas, acabou auxiliando que os(es) participantes se apropriassem mais do espaço grupal como sendo também deles(us).

Outras estratégias utilizadas por nós coordenadoras para que os(es) adolescentes assumissem um protagonismo no grupo foram: **a)** durante a condução do encontro, sustentarmos o silêncio para que eles(us) mesmos(es) pudessem comentar o que o(e) colega disse, seja concordando, seja discordando, seja ainda apenas compartilhando suas próprias vivências; **b)** ao final do grupo, estimulávamos que os(es) próprios(es) participantes escolhessem a temática do próximo encontro. Muitas vezes, tivemos que primeiro levantar junto com eles(us) algumas possibilidades, para que, depois, eles(us) decidissem.

O quinto encontro foi um dos que melhor exemplificou o quanto foi importante a flexibilidade na hora de conduzir o grupo. Inicialmente, havíamos pensado em uma proposta mais introspectiva de pensar o relacionamento de cada um(e) consigo mesmo(e). Entretanto, as conversas foram se dirigindo mais para aspectos da política e do cenário social brasileiro. É evidente que, como ressaltado pelos(es) próprios(es) participantes, entendemos que são temáticas que estão interligadas de maneira muito importante. Diante disso, de maneira coerente com o proposto por Pereira e Sawaia (2020), demos seguimento nas discussões de modo a procurar trabalhar dois aspectos principais: o quanto os(es) adolescentes eram sujeitos ativos e o quanto era necessário que os enfrentamentos das problemáticas sociais se dessem de maneira coletiva. A princípio isso foi difícil, pois os(es) participantes estavam se sentindo muito impotentes e levantando formas mais individuais de lidar com esses problemas.

Também no quinto encontro, percebemos que as perspectivas de alguns(mes) adolescentes que se contrapunham e os questionamentos levantados pelos(es) colegas e pelas coordenadoras foram essenciais para ampliar compreensões, ressignificar vivências e pensar em possibilidades alternativas de resistência e enfrentamento das situações. Fomos compreendendo o quanto o grupo, ao possibilitar diálogo, especialmente, entre diferentes, se construía enquanto um espaço de desenvolvimento para os(es) participantes.

Ademais, durante alguns encontros, enfrentamos problemas de conexão com a internet. Um exemplo disso foi: o participante José que, no quinto encontro, teve problemas com o computador e saiu diversas vezes da sala. Algo que o mesmo sentiu que prejudicou sua participação no grupo. Acreditamos que essa é uma das limitações que tivemos ao fazer prática grupal de maneira virtual.

Após alguns(mes) adolescentes pedirem, por mensagem, para que enviássemos os recursos artísticos partilhados pelos(es) colegas no grupo até então, criamos uma playlist no

Youtube com todos(es) os elementos disparadores e assim fizemos e enviamos o link de acesso⁷⁴ para os(es) participantes. Além disso, também elaboramos um documento no Google Drive para colocarmos os recursos artísticos e as sugestões partilhados pelos(es) participantes e que não tinham como serem inseridos na playlist do Youtube. Enviamos o link de acesso⁷⁵ para os(es) adolescentes e sinalizamos que eles(us) poderiam acrescentar recomendações. Tanto na playlist quanto no documento colocamos os instrumentos dialógicos que acabaram não sendo partilhados durante os grupos.

4.5.4.6. Encerrando o Processo. Além dos fechamentos que fazíamos ao final de todos os encontros, entendemos que o nono encontro consistiu em um importante momento de finalização da prática grupal. Nesse grupo, nós realizamos a revelação *do(e) amigo(ue) secreto(e)* que havíamos acordado anteriormente. Nesse momento, solicitamos que os(es) participantes, ao revelarem a pessoa com quem tinham saído, apresentassem o recurso artístico, caso tivessem escolhido algum, e tentassem responder a perguntas, como “Como foi para você participar do grupo com essa pessoa? O que você aprendeu com ela? O que você gostaria de dizer para ela?”. Depois, abrimos para que os(es) participantes *comentassem* sobre como foi escutar a fala da pessoa que saiu com ele(u) e, caso quisessem, falassem dos(es) demais colegas.

Em seguida, nós pesquisadoras lemos a *carta*⁷⁶ que escrevemos a respeito de como foi conduzir o grupo e acompanhar o crescimento de cada um(e) dos(es) participantes, de quais foram os aprendizados e os sentimentos que levamos dos encontros. Depois, abrimos para os(es) participantes *comentarem* sobre como havia sido escutar a leitura da carta. E

⁷⁴ Para assistir/ouvir a playlist é só acessar o seguinte link: https://youtube.com/playlist?list=PL-T2CqqMfZcRkYi2Is5YGo_R88DLDiDn7

⁷⁵ O documento no Google Drive pode ser acessado pelo seguinte link: <https://docs.google.com/document/d/1X4qBPn1We7yCaCx4Ci7XJVUJGqA7E2AOjPAqEbAGkBW/e/dit?usp=sharing>

⁷⁶ A carta intitulada “Uma carta para vocês...” está Anexo 15 do presente trabalho.

perguntamos a eles(us) se tinham pontos positivos e negativos para ressaltar a respeito dos encontros e/ou sugestões para práticas futuras que nós viéssemos a realizar.

Para *finalizar* o encontro, retomamos brevemente o que foi discutido naquele dia, solicitamos que os(es) adolescentes dissessem em uma palavra ou uma frase como tinha sido participar da prática grupal. Dentre as expressões faladas, estavam “intrigante”, “conexão”, “importância dos bons encontros” e “experiência especial”. Além disso, informamos que futuramente entraríamos em contato para enviar as partes das transcrições dos grupos e as publicações sobre a pesquisa. Por fim, nós nos despedimos agradecendo a participação de todos(es) e nos deixando à disposição.

Esse encontro, assim como o grupo, foi um momento de afeto, de poder olhar todo o caminho que cada um(a/e) trilhou e que coletivamente também percorremos, de ver o quanto nos desenvolvemos, ressignificamos vivências, refletimos sobre planos e revisitamos propósitos de vida. E isso tudo se deu muito pelo diálogo com o(a/e) outro(a/e) e, especialmente com o diferente. Na parte da revelação do(e) amigo(ue) secreto(e), os(es) participantes puderam conhecer um pouco mais de si a partir da perspectiva do(e) colega e, na leitura da carta, a partir da nossa. A respeito da carta, muitos(es) ficaram emocionados(es) com o seu conteúdo.

De modo geral, as avaliações dos(es) adolescentes a respeito do grupo foram positivas e alguns(mes) parabenizaram a forma como os encontros foram coordenados, possibilitando que eles(us) se sentissem à vontade para partilhar suas vivências e opiniões e seus sentimentos e pensamentos. O clima que ficou no final do grupo foi de “gostinho de quero mais”, algo que tornou um desafio a finalização desse encontro. Afinal, despedidas são um processo.

Normalmente, após finalizarmos os encontros, nós coordenadoras permanecíamos por um tempo na sala para caso algum(me) participante quisesse conversar, mas não ocorreu nenhuma vez; então, nós (coordenadoras) discutíamos sobre os grupos. Depois do nono

encontro, Francisco, José e Sally mandaram mensagens belíssimas de agradecimento. Destacamos aqui o que Francisco escreveu: “Luana, melancólico o final, mas, com toda força clichê da palavra, foi inesquecível! Muito obrigado! Abraços”. E, um dia depois do encontro, nós pesquisadoras enviamos agradecimentos nominais⁷⁷ no formato PDF para cada um(e) dos(es) participantes.

Por fim, é importante salientarmos que, ao final de cada encontro, nós armazenávamos as *gravações em áudio* para posterior transcrição e realizávamos a confecção de *diários de campo*. Esses continham tanto informações mais objetivas (como data, horário, tema e etc), quanto mais subjetivas (como impressões e sentimentos suscitados). Destacamos ainda que tivemos problemas com as gravações dos primeiros encontros (barulhos e ruídos quase constantes) e que não foi possível realizar as transcrições desses trechos da prática grupal.

Ademais, após construídas coletivamente todas essas informações, nós realizamos a análise das mesmas. Processo sobre o qual discorreremos na subseção posterior.

4.6. Metodologia de Tratamento e Análise das Informações

Se podes olhar,

vê.

Se podes ver,

repara.

(Saramago, 1995)

Após reunirmos as informações, foi realizada a análise das mesmas. Segundo Rockwell (1987), a *análise* acompanha *todo o processo de produção científica*, que se inicia quando

⁷⁷ Um exemplo desse agradecimento está no Anexo 16 do presente trabalho.

os(as/es) pesquisadores(as/ies) definem os objetos a serem estudados e só termina com a redação do texto final da pesquisa. No presente estudo, o analisar, como já enunciamos com a epígrafe acima, envolveu um processo extensivo de pausa para que pudéssemos reparar, nos determos e nos atentarmos para os conteúdos implícitos e explícitos das narrativas. Para tanto, tivemos que “Ver não como atividade do olho, mas do olhar historicamente produzido que entrevê não a realidade em si, mas a realidade significada” (Zanella, 2013, p. 55) e, assim, nos apropriarmos de sentidos, de sensibilidades, de historicidades nossas e dos(as/es) participantes.

Ademais, as análises se intensificaram a partir das etapas de leitura das respostas dos questionários, de escrita dos diários de campo e de *transcrição* das gravações. Para essa terceira tarefa, nos fundamentamos na compreensão de Evangelista (2010) de que o trabalho transcriativo é como o artesanal. Isso porquê as experiências (entrevistas/prática grupal) foram transformadas em textos finais (transcritos). Processo que se iniciou com a transcrição (ou seja, passagem do áudio para texto), realizada por nós pesquisadoras, das gravações das entrevistas e de trechos⁷⁸ da prática grupal. Em seguida, a partir das complexas e criativas interações estabelecidas entre nós oralistas (investigadoras) e os(as/es) colaboradores(as/ies) (participantes), realizamos as leituras, análises, interpretações e mudanças (como: acréscimos, retiradas e alterações) nas transcrições, construindo, assim, os textos transcritos.

Evangelista (2010) enfatiza ainda que apesar do texto final ser redigido pelo(a/e) investigador(a/ie), ele só se tornará legítimo quando for autorizado pelo(a/e) investigado(a/e). Nesse sentido, buscamos respeitar os pedidos e as sugestões feitas pelos(as/es) adolescentes.

⁷⁸ Em decorrência da extensão das gravações de áudio dos encontros da prática grupal e das dificuldades enfrentadas na transcrição das mesmas, para a análise, optamos por ouvir as gravações na íntegra, porém, transcrevendo apenas alguns trechos utilizados no texto. Além disso, para realizarmos uma análise mais aprofundada desses encontros grupais, fizemos a leitura dos registros contidos nos diários de campo das investigadoras que compuseram a equipe de pesquisa. Destacamos que as gravações em áudio das entrevistas foram integralmente transcritas.

Assim, o texto transcrito foi uma produção conjunta de oralista e colaborador(a/ie), transcendendo o que foi verbalizado pelo(a/e) participante e ao mesmo tempo conferindo sentido à sua narrativa. Em outras palavras, o texto final “foge do que foi literalmente dito, mas se aproxima intensamente do que se quis dizer” (Evangelista, 2010, p. 177). Ademais, ressaltamos que adequamos marcas de oralidade e informalidade para a linguagem escrita, fazendo ajustes gramaticais, mas, buscamos preservar o teor das falas, textualizando o conteúdo das entrevistas e da prática grupal.

Depois de reunirmos os registros construídos ao longo da pesquisa, foi feita a análise propriamente dita, tomando como base o *método materialista histórico-dialético* (Asbhar, 2011; Kosik, 1976; Martins, 2006). Segundo Martins (2006), “o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores” (p. 10), isto é, aquilo que está imediatamente visível. Sobre isso, Kosik (1976) explica que o fenômeno manifesta, a um só tempo, a sua *essência* e a encobre, pois, a concreticidade aparente (pseudoconcreticidade) não apresenta explicitamente o cerne do fenômeno, mas sim apenas a sua forma (dimensão periférica, superficial e parcial das informações), confundindo quem se limita à aparência apenas.

Assim, de acordo com Kosik (1976), a essência dele se expressa na sua *atividade*. Nesse sentido, Martins (2006) destaca a relevância de desvelarmos as mediações e as contradições internas do fenômeno para que ele possa se revelar. Assim, é necessário apreender o *conteúdo* do fenômeno que, segundo a autora, está “preche de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico.” (p. 10). A autora salienta que, com isso, não está sugerindo que a forma seja descartada, mas que se vá além dela e que se calque o conhecimento construído no pesquisar “na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre *forma* e *conteúdo*.” (p. 10, grifos da autora).

Martins (2006), se fundamentando teoricamente em Luckács, explica que:

a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade.

. . . Em sua expressão **singular**, o fenômeno revela o que é em **sua imediaticidade** (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão **universal** revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução enfim, a sua **totalidade histórico-social**. Ocorre porém, que nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. Como opostos, se identificam, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno. Em sua **particularidade** ele assume as **especificidades pelas quais a singularidade se constitui** em dada realidade de modo determinado, porém não completo, não universal. (pp. 10-11, grifos nossos)

Fundamentadas nesses preceitos, realizamos a análise. Para tanto, partimos do *empírico*, ou seja, da pseudoconcreticidade, do real aparente. Depois, passamos à *explicação analítica*, por meio das mediações abstratas. E, por fim, retornamos ao *concreto*, “isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento” (Martins, 2006, p. 15).

Assim, pautadas especialmente na forma como Asbahr (2011) organizou seu percurso de análise durante sua tese, nosso processo analítico se dividiu em *cinco momentos* principais. Na ilustração 5, apresentamos de maneira resumida essas etapas e depois discorreremos sobre cada uma delas em profundidade.

Ilustração 5

Cinco Momentos do Processo Analítico



Fonte: A autora do presente trabalho.

O primeiro diz respeito à *observação de uma singularidade*, a qual é representada como *concreto caótico*, visto que é apenas a aparência da realidade. No caso da nossa pesquisa, nesse momento, nos atentamos para os relatos do ERE de adolescentes de escolas privadas e públicas de Uberlândia-MG, durante a pandemia de COVID-19.

A partir da contemplação dessa realidade, buscamos ir atribuindo sentido ao emaranhado desordenado de informações. Para tanto, passamos para a segunda etapa da análise: a *descrição empírica*. Nela, lemos exaustivamente os materiais e os organizamos em categorias descritivas, levando em conta as temáticas centrais. Dessa forma, delimitamos o cenário da investigação, isto é, o ERE no EM de escolas públicas e privadas.

Além disso, elegemos os elementos que ajudavam a dar início ao processo de explicação do fenômeno, dentre eles: diferenças entre escolas públicas e privadas; espaço físico, espacial e temporal da escolarização; funções da escola; papel dos(as) professores(as) e das(os) diretoras(os); aprendizado dos conhecimentos científicos; discussões políticas; espaço de expressão do sistema capitalista; padronização: interdição do questionamento e do diferente; espaço de vivências que propiciam o desenvolvimento: afetivo, autoconsciência e personalidade para si; dificuldades enfrentadas nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento e o ERE; expectativas e realidade quanto ao ensino na pandemia e/ou na sociedade capitalista; uso de TIC's como forma da escola cumprir seus papéis durante a pandemia; a pandemia e a resignificação dos sentidos atribuídos à escola; nossa pesquisa e as reflexões sobre os sentidos atribuídos à escola e seus papéis; possibilidades futuras: transformação social e centralidade na vida dos sujeitos.

No terceiro momento, o de *descrição teórica das informações*, por meio da articulação com a teoria, elaboramos eixos de análise capazes de auxiliar na apreensão e compreensão do fenômeno, organizando e explicando os materiais, conforme proposto por Asbahr (2011). Assim, partimos de três questionamentos principais para a estruturação dessas categorias: Quais eram os sentidos atribuídos à escola antes da pandemia? Quais foram os sentidos atribuídos à escola durante a pandemia? Quais os possíveis futuros e os sentidos atribuídos à escola no pós-pandemia?. A partir dessas perguntas construímos três eixos de análise: **1º)** O antes da pandemia e os sentidos atribuídos à escola; **2º)** Os sentidos atribuídos à escola durante o período pandêmico; **3º)** O futuro pós-pandemia: imaginações esperançosas.

No primeiro eixo, buscamos apresentar sobre os sentidos atribuídos à escola antes da pandemia. A socialização e a preparação para a vida foram destacadas como papéis importantes da instituição, assim como, a aprendizagem de conhecimentos científicos, a organização da rotina acadêmica e de vida, o desenvolvimento dos(as/es) estudantes, a preparação acadêmica e profissional, o suporte emocional, dentre outros.

Já no segundo eixo, procuramos discorrer sobre os sentidos atribuídos à escola durante a pandemia. O aprendizado de conhecimentos científicos foi destacado nesse cenário, ainda que como algo que se efetivava em alguns casos e não se efetivava em outros. Outros dos papéis, citados no eixo anterior, não se efetivaram ou se efetivaram de maneira insuficiente na pandemia.

Por fim, no terceiro eixo, almejamos explicar sobre os sentidos atribuídos às instituições de ensino (escolas e universidades/faculdades) no futuro pós-pandêmico e o quanto isso se conectava com as possibilidades futuras dos(as/es) adolescentes. De acordo com os(as/es) participantes, alguns papéis ganhariam destaque na vida dos(as/es)

estudantes e seriam ressignificados pela sociedade, como no encontro presencial com o outro diferente, na educação e na transformação social.

Diante disso, a próxima etapa do processo analítico foi *estabelecer a unidade de análise* do fenômeno pesquisado, a qual se embasou no questionamento sobre o que o objeto de estudo teria de mais essencial. A partir disso, estabelecemos como unidade a relação entre significações sociais, sentidos pessoais e vivências.

Em seguida, realizamos o quinto e último momento da análise: o *retorno ao concreto*. Esse processo foi mediado pelas abstrações auxiliares, isto é, por conceitos teóricos que medeiam e são necessários para a explicação do fenômeno. Assim, essa etapa foi estruturada a partir das interlocuções entre eixos de análise e abstrações.

Dessa forma, no eixo 1, “O antes da pandemia e os sentidos atribuídos à escola”, utilizamos as seguintes abstrações auxiliares principais para nos ajudar na explicação: comunicação íntima pessoal; memória voluntária; mediação; socialização; significações sociais; afetividade. Já no eixo 2, “Os sentidos atribuídos à escola durante o período pandêmico”, nos amparamos, especialmente, nas seguintes abstrações auxiliares: aprendizagem e desenvolvimento; atividade profissional/de estudo; mediação; crise; afetividade. Por fim, no eixo 3, “O futuro pós-pandemia: imaginações esperançosas”, elegemos como abstrações auxiliares principais: imaginação criativa; afetividade; atividade de estudo. Segundo Asbahr (2011), é nessa última etapa que se reconstrói o real. A qual daremos continuidade na seção de discussão.

Ademais, salientamos que, no que se refere ao processo de tratamento das informações, esta pesquisa se pautou na compreensão da realidade social enquanto dinâmica, múltipla e subjetiva, e oriunda da relação entre os(as/es) participantes (Densin citado por Botía et al., 1998). Assim, na sequência apresentaremos a seção de discussão.

5. Narrativas pandêmicas de adolescentes sobre os sentidos da escola

*Quem teve a idéia de cortar o tempo em fatias,
a que se deu o nome de ano,
foi um indivíduo genial.
Industrializou a esperança
fazendo-a funcionar no limite da exaustão.
Doze meses dão para qualquer ser humano
se cansar e entregar os pontos.
Aí entra o milagre da renovação
e tudo começa outra vez
com outro número e outra vontade de acreditar
que daqui para adiante vai ser diferente.*

(Poema “Cortar o tempo” de Roberto Pompeu de Toledo)

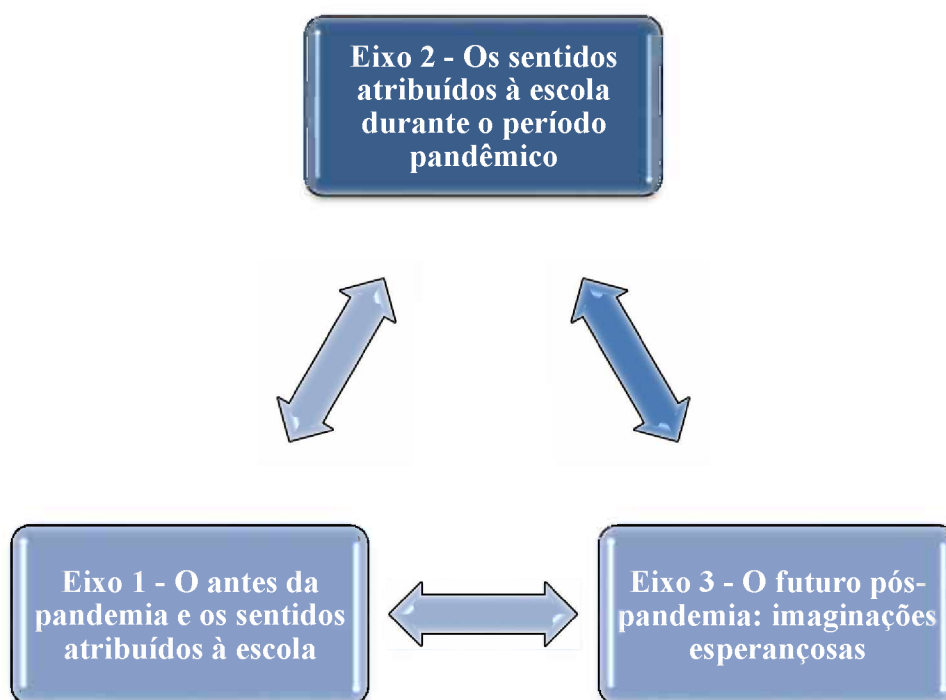
A noção de ano, para além de um fenômeno natural representado pela volta completa da Terra em torno do Sol, como podemos observar a partir do trecho do poema, é também algo construído historicamente que, na sociedade capitalista, serve a um propósito, o do capital. Com a pandemia e suas repercussões, houve alterações na noção temporal. Tem sido corriqueiro ouvirmos pessoas dizendo que 2020 e 2021 pareceram um ano só, algo que também apareceu nas falas dos(as/es) adolescentes. Mas, se a divisão de um ano para outro pareceu ser apagada durante o período pandêmico, como nos organizamos no tempo? A pandemia de COVID-19 é um marco histórico que pareceu cindir o tempo entre o antes dela e o período pandêmico repleto de momentos diferentes.

Além disso, vislumbramos um “terceiro tempo”, uma perspectiva de futuro, sem pandemia, que apesar de incerta e repleta de medos, também guardava esperança.

Assim, partindo de uma compreensão histórica das informações construídas no decorrer da pesquisa e baseando-nos no concreto delas e não em uma separação artificial dos eixos temáticos, notamos uma divisão evidente entre os sentidos atribuídos à escola pelos(as/es) participantes, antes e durante a pandemia. Além disso, percebemos uma terceira dimensão que tratou das perspectivas para o futuro construídas a partir do período pandêmico. Dessa forma, chegamos a três eixos temáticos e discutiremos sobre cada um deles posteriormente. Na ilustração 6, apresentamos esses eixos e como eles se relacionam:

Ilustração 6

Relação entre os três eixos temáticos



Fonte: A autora do presente trabalho.

5.1. Eixo 1 - O antes da pandemia e os sentidos atribuídos à escola

Não se trata só de prédios, salas, quadros,

Programas, horários, conceitos...

Escola é sobretudo, gente

Gente que trabalha, que estuda

Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,

O coordenador é gente,

O professor é gente,

O aluno é gente,

Cada funcionário é gente.

[...]

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,

É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,

É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil!

Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.

É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Freire, 2010).

Antes do dia 17 de março de 2020, quando o Governo de Minas decretou recesso escolar de 18 a 22 de março para escolas públicas e recomendou que as escolas privadas fizessem o mesmo, vivíamos um momento diferente de tudo que havíamos experienciado, e o cenário educacional e os sentidos atribuídos à escola eram outros. E isso é algo que se evidenciou nas narrativas dos(as/es) adolescentes que participaram da pesquisa. Essa divisão entre o antes e o durante a pandemia se apresentou logo nas primeiras entrevistas semiestruturadas que realizamos, nas quais, ao questionarmos “Qual é o papel da escola para você?”, muitos(as/es) participantes respondiam perguntando: “Agora ou antes da pandemia?”. Assim, percebemos que há uma cisão histórica pontuada pelos(as/es) estudantes e sobre a qual começaremos a discorrer nessa seção.

Antes de mais nada, compreendemos que as condições concretas do processo de ensino-aprendizagem compõem uma dimensão importante na construção de sentidos atribuídos às escolas, algo que é coerente com os apontamentos de Asbahr (2014), Martins (2011), Pessoa (2018) e Vygotski (2001). Diante disso, primeiramente, apresentaremos algumas dessas informações (como: infraestrutura da escola, disciplinas e atividades ofertadas, número de estudantes, dentre outras)⁷⁹ para depois explanarmos sobre os sentidos propriamente ditos. Para facilitar a apresentação, confeccionamos a tabela 4, na qual estão descritas características das escolas dos(as/es) participantes, antes da pandemia; dentre elas, estão: nome⁸⁰ da escola, tipo de instituição (pública ou particular),

⁷⁹ Algumas dessas informações foram obtidas consultando sites com dados do Censo do INEP de 2020 sobre as escolas, que teve como período de referência de 2016 a 11 de março de 2020, isto é, até imediatamente antes das aulas serem interrompidas.

⁸⁰ Conforme mencionamos anteriormente, escolhemos nomes fictícios para cada uma das seis instituições de ensino: a Escola Amarela, era a que Alice, Francisco, José e Mateus frequentavam; a Escola Azul, era a de Sally; a Escola Laranja, era na qual Carlos disse que estava matriculado; a Escola Rosa, era na qual

localização, número de profissionais, de salas de aula⁸¹, de turmas por ano de EM e de estudantes por turma.

Violeta estudava; a Escola Verde, era a de Max; e a Escola Vermelha, era frequentada por Luiz. Ademais, ressaltamos que, como Carlos fez referência a uma escola pública que só tinha EF, apesar de afirmar estar matriculado no 1º ano do EM, não discorreremos sobre as características dessa escola aqui.

⁸¹ Destacamos que as salas de aulas não se destinavam somente às turmas do EM. Assim, colocamos na tabela o número total de salas de aulas da instituição e que eram destinadas para turmas do EF e do EM.

Tabela 4*Caracterização das escolas dos(as/es) participantes – Antes da Pandemia*

Nome da Escola	Tipo de instituição	Localização	Número de profissionais	Número de salas de aula	Número de Turmas por Ano do Ensino Médio			Número Médio de Estudantes por Turma do Ano do Ensino Médio		
					1º	2º	3º	1º	2º	3º
Amarela	Particular	Próxima do centro da cidade	44	28	2	1	1	12	36	25
Azul	Pública	Centro da cidade	35	17	15	8	5	29	30	29
Rosa	Pública	Bairro residencial próximo do centro da cidade	43	24	11	22	20	35	30	31
Verde	Pública	Próxima do centro da cidade	21	10	4	4	3	27	27	23
Vermelha	Particular	Próxima do centro da cidade	30	33	6	6	5	39	43	40

Fonte: A autora do presente trabalho.

A partir da tabela, notamos que o número de turmas de EM é consideravelmente maior nas escolas públicas quando comparado com as instituições particulares, ao passo que o número de salas de aula é menor. Além disso, no que tange à estrutura, a maioria das escolas possuía laboratórios de informática e de ciências, quadras de esportes, banheiros adequados a estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, biblioteca e local destinado à alimentação. Entretanto, as instituições de ensino privadas apresentavam uma maior variedade de espaços que poderiam ser utilizados por estudantes do EM, como a Escola Vermelha que tinha auditório e sala de leitura.

Todas as escolas estavam equipadas com TV, DVD, copiadora, impressora, aparelho de som e projetor multimídia (Datashow) e tinham algum nível de acesso à internet, ainda que não saibamos como era disponibilizada e sua qualidade. E as escolas Azul e Rosa, ambas instituições públicas, possuíam antenas parabólicas. A respeito disso, destacamos que, apesar de haver nas escolas públicas uma variedade de equipamentos e espaços, não é raro em nosso trabalho junto a tais instituições os encontrarmos inutilizáveis ou em condições precárias.

Além das disciplinas tidas como básicas (Biologia, Física, Geografia, História, Língua/Literatura Portuguesa, Matemática, Química), todas as escolas ofertavam Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Educação Física, Filosofia, Inglês e Sociologia para as turmas de EM. Entretanto, destacamos que apenas nas instituições de ensino públicas as matérias de Filosofia e Sociologia, tão relevantes para o desenvolvimento dos(as/es) adolescentes (Noguchi et al., 2021), eram disponibilizadas em dois dos três anos do EM. Além disso, só as escolas privadas ofertavam a matéria de Espanhol para os(as/es) estudantes.

Algo comum entre as escolas era a presença de profissionais dos setores administrativo e de alimentação, dos serviços gerais, bibliotecários(as/ies), pedagogos(as/ues),

coordenadores(as/ies), secretários(as/es) escolares e gestores(as/ies). Entretanto, ressaltamos que as instituições de ensino privadas contavam com maior número de pedagogos(as/ues) e com uma diversidade de tipos de profissionais no quadro de funcionários(as/es), como: monitores(as/ies), seguranças, nutricionistas e psicólogo(a/ue), este(a/u) só estava presente na Escola Vermelha⁸². Além disso, duas das escolas públicas, a Rosa e a Verde, ambas próximas do centro da cidade, contavam com a presença de profissionais do Serviço Social⁸³.

Além disso, antes de ser decretada a suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia, uma das escolas públicas, a Escola Rosa, estava em greve, dificultando que estudantes e professores(as/ies) estabelecessem contato anteriormente à adoção da modalidade remota. A respeito do que foi apresentado acima, destacamos que, mesmo antes da pandemia, as desigualdades entre as condições concretas ofertadas por escolas públicas e particulares se faziam presentes.

Depois de discorrermos sobre essas circunstâncias, retomamos o poema de Freire, apresentado no início dessa seção, que converge com as ideias de Costa (2014) que afirma que “a escola é formada por homens reais, forjados em uma sociedade real” (p. 49). Além disso, a epígrafe nos ajuda a compreender o quanto essa instituição, considerando os determinantes sociais, culturais e históricos num período pré-pandêmico, era um espaço essencialmente composto por pessoas e pelas relações presenciais estabelecidas entre elas, em condições concretas de recursos.

⁸² Algo que nos faz refletir sobre qual o espaço que é destinado ao cuidado de questões psicológicas nessas instituições de ensino.

⁸³ Questionamos as motivações da presença desse(a/u) profissional em duas escolas públicas no centro da cidade: Será que se deve a muitos(as/es) estudantes em situação de vulnerabilidade social? Será que existe necessidade de contato mais direto das escolas com outros órgãos do governo para respaldar os direitos de crianças e adolescentes que frequentam essas instituições? Indagações à parte, parecem ser escolas que se atentam mais para as demandas sociais.

Aspectos que pareceram ficar registrados nas lembranças dos(as/es) adolescentes, que ao narrarem as suas vivências anteriores à pandemia, abordaram, com saudosismo, os sentidos atribuídos à escola naquele momento. Assim, entendemos que a memória voluntária foi utilizada pelos(as/es) participantes para recordar e central para a compreensão desse eixo. Nesse sentido, é importante retomarmos que, segundo Vygotski (2001), esse tipo de memória está alicerçado no desenvolvimento de outra FPS: o pensamento por conceitos. E este enfatiza o que foi essencialmente compreendido no processo de memorização, possibilitando que sejam estabelecidas organizações e conexões qualitativas entre experiências passadas, presentes e projeções futuras (Martins, 2011).

Na nossa pesquisa, entendemos que, a partir da formação do pensamento por conceitos por esses(as/us) adolescentes, tornou-se possível a recordação de compreensões substanciais e relevantes para eles(as/us) a respeito dos sentidos atribuídos à escola.

Assim, indo ao encontro do que é expresso na epígrafe, todos(as/es) os(as/es) participantes da pesquisa destacaram o sentido primordial da escola de proporcionar vivências de socialização, de comunicação com os outros e de constituição de relações de amizade, em especial com os pares e com o diferente, sendo essas essenciais para a convivência em comunidade e para o estabelecimento de vínculos.

Ressaltamos, ainda, que a escola tem sido uma instituição fundamental que medeia, por meio da educação, a relação que o(a/e) estudante estabelece com as aquisições culturais da humanidade e proporciona um exercício da vida e de socialização (Leite et al., 2016). A respeito disso, Violeta (mulher cis, branca, 1º ano, escola pública⁸⁴), durante a 1ª entrevista⁸⁵, disse: “[A

⁸⁴ Optamos por colocar essas informações entre parênteses, pois nos ajudam a compreender as particularidades desses(as/es) estudantes.

⁸⁵ Nessa seção, traremos mais excertos da 1ª entrevista semiestruturada, pois foi nessa etapa que os(as/es) participantes mais remeteram à escola antes da pandemia, devido à maior proximidade desse momento.

escola serve] muito mais para **aprendermos a conviver em comunidade**, porque é lá nosso primeiro contato com as pessoas. **O primeiro contato com o coletivo é na escola.**⁸⁶ (grifos nossos). Na fala de Violeta, assim como nos discursos de outros(as/es) participantes, aparece o quanto a convivência com a sociedade não é algo dado ao nascer para os sujeitos, mas sim é algo a ser aprendido, especialmente, na escola, por meio da mediação de outros indivíduos.

E esse aprendizado foi associado por alguns(mas/es) adolescentes à preparação para a vida. Relação que foi ressaltada na seguinte fala de Sally (não-binário, branque, 1º ano, escola pública) no decorrer da 1ª entrevista:

Eu acho que a escola serve para a gente **aprender a conviver em sociedade**. Aprender a **entender a vida real**, o que acontece fora da sua casa . . . Eu acho que essa é uma parte muito importante da escola: **preparar a gente para o começo da vida real, o que é fora de casa**. (grifos nossos)

Além disso, alguns participantes apontaram que o espaço físico da instituição, a rotina, as atividades propostas e os contatos presenciais favoreciam fortemente a socialização e a criação de vínculos, quase como se fosse algo inevitável. Sobre isso, Francisco (homem cis, branco, 3º ano, escola particular), durante o 4º encontro da prática grupal, ao falar da estrutura e da rotina escolares, afirmou que “a **escola obriga** a gente a **manter os laços** [sociais]” (grifos nossos).

Esses discursos corroboram com o que foi expresso por Melo e Leonardo (2019), no estudo que fizeram, por volta de 2016 bem antes da pandemia de COVID-19, entrevistando estudantes sobre o sentido do EM e no qual concluíram que o principal motivo para os(as/es) adolescentes manterem os estudos era a convivência com colegas. Algo que, na 1ª entrevista,

⁸⁶ Os excertos das narrativas dos(as/es) adolescentes ilustram as vivências deles(as) e, portanto, expressam as singularidades. Lembrando que a singularidade apenas pode ser entendida a partir da compreensão e da manifestação das suas relações com a particularidade e a universalidade.

Carlos (homem cis, negro, 1º ano, escola pública) expressou: “Para ser sincero, eu não gosto de ir para a escola por causa das matérias, **eu gostava de ir pelas pessoas.**” (grifos nossos).

Apesar de, como bem discorreram Leal (2010) e Melo e Leonardo (2019), essa criação de vínculos não corresponder ao significado social central da escola, devemos considerar dois aspectos importantes. O primeiro deles é momento histórico no qual os(as/es) estudantes participaram da pesquisa, no qual o isolamento e a ausência de contato presencial estavam em voga e se fazia mais presente a falta da comunicação cara a cara. O segundo fator e que está muito vinculado ao aspecto anterior é o quanto são fundamentais a socialização e a comunicação íntima pessoal para que, por meio da mediação do outro, os(as/es) adolescentes se desenvolvam (Elkonin, 2017; Leal & Facci, 2014).

Entretanto, entendemos que os momentos nos quais Leal (2010) e Melo e Leonardo (2019) desenvolveram suas pesquisas eram outros e as discussões também eram muito diferentes. Havia uma preocupação muito grande com a defesa de que as escolas efetivassem sua função principal, bem como uma luta contra a mercantilização e o sucateamento da educação. Problemáticas que ainda existem atualmente, mas que no período de ERE foram sobrepostas por outras reflexões, como: Como é a escola sem contato presencial e sem socialização? Discorreremos mais sobre isso na seção posterior.

Destacamos que o papel central da escola, conforme enfatizado por Leal (2010), Leontiev (2004), Melo e Leonardo (2019) e Saviani (2008), é de proporcionar que sejam socializados, adquiridos e apropriados os saberes científicos essenciais para a formação e a humanização dos(as/es) estudantes. Nesse sentido, oito dos(as/es) participantes expressaram, de maneira explícita ou implícita, que a escola tem a função de propiciar que seus(uas/ues) alunos(as/es) obtenham os conhecimentos científicos e aprendam os conteúdos ensinados. Ainda que isso tenha sido apresentado como um papel secundário à socialização. Sobre isso,

durante a 1ª entrevista, Violeta (mulher cis, branca, 1º ano, escola pública) afirmou: “Eu acho que a escola serve para a **educação, adquirir conhecimento, mas não só para isso**, não só para a gente aprender as matérias.” (grifos nossos).

Apesar da função de possibilitar a aprendizagem de conhecimentos científicos ser apresentada como menos relevante que a socialização, ressaltamos que os(as/es) participantes salientaram em suas narrativas que a comunicação presencial com os(as/es) professores(as/ies) e com os(as/es) demais estudantes era essencial para que, por meio de uma interação mediada com o conteúdo, ocorresse um aprendizado de qualidade. A respeito disso, destacamos as falas de dois estudantes durante a 1ª entrevista. Luiz (homem cis, branco, 3º ano, escola particular) relatou: “eu **gostava muito de assistir aula [presencial], ficava focado na aula**. E eu **gostava de discutir com o professor**, porque ele estava lá dando a aula [...]” (grifos nossos). E Sally (não-binário, branque, 1º ano, escola pública) expressou que:

A comunicação com os professores é muito melhor [na aula presencial]. Estar ali, junto com todo mundo. Porque acaba que não tiramos as dúvidas só com o professor, tiramos [também] com o aluno que entendeu a matéria melhor que a gente. Porque, às vezes, **o professor explica, mas o aluno que entende, fala na nossa língua, né? De aluno para aluno** (ri). (grifos nossos)

A partir dos excertos acima, notamos a relevância da mediação no processo ensino-aprendizagem, conforme destacado por Vigotski (2001b) e Pessoa (2018), e da troca presencial com a figura do mediador (seja professor/a/ie, seja estudante). E é interessante observar que, especialmente na fala de Sally, os pares apareceram como importantes mediadores que estavam mais próximos da realidade e do vocabulário dos(as/es) participantes.

Ainda sobre a figura do mediador, é importante salientarmos as diferenças entre os discursos de estudantes de escolas públicas e privadas. Nas narrativas dos primeiros, a pessoa

que auxilia na mediação apareceu como alguém que explica o conteúdo e ao(à/ae) estudante é reservada uma passividade, algo que corrobora com uma perspectiva de relacionamento mais verticalizado entre quem ensina e quem aprende. Já no caso dos segundos, o mediador foi relatado como alguém com quem se pode discutir em determinada medida, sendo mais coerente com uma lógica de relações mais horizontais no processo ensino-aprendizagem, conforme proposto pela literatura (Nogueira, 2011).

Além disso, estudantes de escolas públicas e privadas atribuíram ao EM a função de ser trampolim para o ES; e isso é coerente com o encontrado por Krawczyk (2011), Melo e Leonardo (2019) e Oliveira et al. (2020), autores que também teceram críticas a este modo de compreender o EM. Melo e Leonardo (2019), em seu artigo, problematizam o quanto uma das motivações para os(as/es) alunos(as/es) concluírem seus estudos está atrelada à perspectiva de se preparar para o mercado de trabalho e reforçam a importância de que resgatem o papel central da escola, algo que também compreendemos como sendo muito relevante. Nesse sentido, Longarezi e Franco (2013) destacam a importância de que a educação e, especialmente, a escola possibilitem a conexão entre significações e sentidos, por meio da possibilitação de que os sujeitos se apropriem dos significados sociais e construam os sentidos pessoais.

Entretanto, é importante ressaltarmos as distinções entre os discursos de estudantes de instituições de ensino particulares e públicas. Nas falas de alguns(mas/mes) adolescentes que frequentavam o primeiro tipo de escolas, foi atribuído a elas o papel de possibilitar a preparação para o ingresso no ES, orientando o ensino e o estudo para os processos seletivos, como destacou Luiz (homem cis, branco, 3º ano, escola particular) durante a 1ª entrevista: “Acho que o papel principal da escola é o de nos **preparar para o ENEM e para os vestibulares**” (grifos nossos).

Já nos discursos de estudantes de escolas públicas, muitas vezes, essa função de preparação não apareceu na maioria dos casos e foi mencionada apenas por Max (homem cis, branco, 3º ano, escola pública), durante a 1ª entrevista, como algo que não se efetivava, como ele relatou no excerto a seguir: “Tinham pessoas que antes [da pandemia] só usavam a escola para estudar para o ENEM ou para algum vestibular, mesmo que não fosse recomendado, porque a **escola [pública] não trata muito bem os assuntos que caem no ENEM.**” (grifos nossos).

Também problematizando esse papel da escola e sua concretização, Mateus (homem cis, branco, 2º ano, escola particular), no decorrer da 1ª entrevista, questionou se o EM realmente apresentava informações suficientes para que a escolha de uma profissão fosse feita. Algo que ele expressou na seguinte fala:

A função da escola é o que me foi falado: **Ela te mostra o caminho, e você tem que trilhar, né?** Assim, ela vai te passando as matérias, tudo, e aí você vai estudando e depois você vê o que gosta. Às vezes, eu penso um pouco assim **“Como isso acontece?”**. Porque eu fui vendo várias coisas ao longo dos anos e **ainda não tenho certeza de que curso escolher.** (grifos nossos)

Ainda sobre isso, durante a 1ª entrevista, Francisco (homem cis, branco, 2º ano, escola particular) criticou a lógica conteudista irrefletida que estava sendo seguida pelas escolas, na qual os conteúdos eram ofertados para os(as/es) estudantes, mas sem nenhuma preocupação com proporcionar reflexão sobre os mesmos e/ou possibilitar que a eles fossem atribuídos sentidos. Sobre isso, o estudante afirmou que: “o sistema de ensino do EM é horrível. Acho horrível aquele negócio de **entupir a gente de conteúdo e depois a gente ‘vomitar’.**” (grifos nossos).

A respeito disso, conforme explicitaram Asbahr (2011) e Melo e Leonardo (2019), compreendemos que é muito importante que os saberes aprendidos na escola sejam articulados com a realidade concreta, para que a atividade de estudo tenha sentido para os(as/es) alunos(as/es), proporcionando que eles(as/us) desenvolvam uma autoconsciência e sejam capazes de transformar o meio social.

Ademais, apesar de a escola ser apontada como um local importante de preparação para a vida e para o ingresso no ES, de educação e de aprendizado de conteúdo, especialmente, por meio da mediação do outro proporcionada pela socialização e pela comunicação presencial, o sistema educacional pré-pandêmico foi alvo de críticas e de questionamentos de alguns participantes, como foi expresso nas falas de Francisco, de Mateus e de Max. Algo que é coerente com o que autores como Melo e Leonardo (2019) problematizavam sobre o quanto o trabalho educativo estava sendo ineficiente, visto que estava falhando em conectar o significado da escola e os sentidos atribuídos pelos(as/es) adolescentes. A respeito disso, não podemos esquecer o quanto a educação, especialmente a pública, vinha passando por um processo de desinvestimento público, decorrente de práticas governamentais negligentes, que construíram um projeto de desmonte dessa área e dentre os planos desse projeto está a Reforma do EM (Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio, 2022).

Sobre o sucateamento do cenário educacional de modo geral no período pré-pandêmico, Luiz (homem cis, branco, cursinho, instituição de ensino particular), durante a 2ª entrevista, relatou:

acho que esse **papel da escola [de formar as pessoas e prepará-las para tudo (como: socializar, política e serem bons cidadãos) ...] já tem um tempo que não está acontecendo.** [...] Ah, eu acho que há **uns 5, 6 anos** [que não está acontecendo]. Eu acho que antes já era difícil isso acontecer, mas de uns 5 anos para cá ficou mais difícil.

[...] Por exemplo, **o professor de Geografia não pode falar de matéria de Geografia que fale sobre pensamento político**. Não pode falar do Liberalismo senão vão reclamar, não pode falar do Socialismo que aí vai gente reclamar. **Aí, não forma ninguém, fica todo mundo alienado**. [...] E, **quando o professor fala disso, a escola até pede para ele não falar**. [...] a escola não faz isso de maneira pública, de forma que os alunos saibam. Mas, como meu pai é da área da educação, eu já soube de algumas vezes [que isso aconteceu]. (grifos nossos)

Destacamos ainda que essas críticas e esses questionamentos do sistema de ensino partem de três homens cis, brancos e de classe média. Na verdade, no geral, a nossa pesquisa foi realizada com um público, majoritariamente, privilegiado, sendo a maioria de classe média e tendo acesso a escolas localizadas próximas ao centro da cidade.

É importante salientarmos que para oito dos(as/es) participantes, a escola tinha um papel relevante de ajudar na organização da rotina de estudos e de vida deles(as/es), algo que se dava principalmente devido ao seu espaço físico, às atividades e aos contatos e interações presenciais que favorecia, proporcionando aprendizados e vivências que faziam com que a rotina fosse menos monótona e com que os(as) adolescentes tivessem uma sensação de progressão e possibilitando o desenvolvimento deles(as). Sobre isso, as falas de José e de Sally nos ajudam a entender o quanto o ambiente físico da escola e as interações estavam relacionados com essa função organizadora:

eu percebi o tanto que **o ambiente influencia na atividade em si**. [...] **Apesar de as atividades serem as mesmas**, assistir aula, conversar com os colegas [...] **acabam sendo muito diferentes por causa do contexto** em que você está. (José, homem cis, pardo, 3º ano, escola particular, 4º encontro da prática grupal, grifos nossos)

Eu acho que elas **[escola e universidade] têm um papel de organização**. Estar dentro de uma escola/universidade traz muito mais organização, por exemplo, de horários e de lugares para estudar. Então, acho que faz muita diferença nesse sentido: **do lugar onde está; de onde estudar e o que estudar**. (Sally, não-binário, branque, 2º ano, escola pública, 2ª entrevista, grifos nossos)

Além disso, alguns(mas/es) participantes atribuíram à escola a função de oferecer suporte. No caso de estudantes de escolas particulares, esse apoio era mais acadêmico, como por meio de oferta de atividades diversificadas que auxiliariam no ingresso no ES. Já no caso de adolescentes advindos(as/es) de escolas públicas, esse suporte pré-pandêmico apareceu na fala de apenas um dos participantes, o Max (homem cis, branco, 3º ano, escola pública), e como algo mais vinculado aos aspectos emocionais, que se daria por meio de uma postura mais compreensiva e acolhedora da instituição “Acho que a escola deveria servir como se fosse uma **segunda casa** mesmo, **[um lugar] para você se apoiar e aprender**.” (grifos nossos). Entretanto, notamos, pela fala do estudante e pela ausência desse aspecto no discurso de outros(as) adolescentes de escolas públicas, o quanto esse papel, antes da pandemia, não se efetivava nas instituições ou, se ocorria, era de maneira insuficiente. Por fim, destacamos que somente um estudante da escola particular, José (homem cis, pardo, 3º ano, escola particular), durante a 2ª entrevista, falou sobre a importância das instituições de ensino públicas para propiciar o atendimento de algumas necessidades básicas de seus(uas/ues) estudantes: “[Muitas escolas tinham o papel voltado para] **coisas mais básicas**, como: **alimentação** de vários alunos de baixa renda.” (grifos nossos).

Ademais, na ilustração 7, apresentamos um resumo dos sentidos atribuídos à escola antes da pandemia e das relações entre eles:

Ilustração 7

Relação entre os sentidos atribuídos à escola – Antes da pandemia



Fonte: A autora do presente trabalho.

A partir da ilustração acima buscamos expressar o quanto a socialização e os demais sentidos atribuídos à escola antes da pandemia apareceram de maneira muito conectada nas narrativas dos(as/es) participantes. Para tanto, utilizamos a imagem de bolhas de sabão que se aglutinam e se congregam, quando se aproximam, formando uma unidade maior. Assim, podemos concluir que os sentidos atribuídos pelos(as/es) adolescentes à escola no período pré-pandêmico evidenciam o quanto os papéis de socialização e estabelecimento de laços estão vinculados às demais funções, fortalecendo-as e evidenciando que a constituição e o

desenvolvimento de nós seres humanos se dão na relação com os outros e com o mundo (Leontiev, 2004; Vigotski, 1999).

Além disso, enfatizamos o quanto os(as/es) adolescentes manifestaram uma *memória saudosista* em suas narrativas, pois recordaram de maneira consciente e voluntária aquelas informações que tinham compreensões relevantes e que faziam sentido para eles(as/us), algo que vai ao encontro do que Vygotski (2001) e de Martins (2011) postularam a respeito do processo de memorização. Isso só pôde acontecer, pois conseguiram congregiar abstrações e fazer sínteses dos conteúdos, por meio do pensamento por conceitos.

É importante salientarmos ainda que, conforme destacado pelos autores supramencionados, a memória mediada se conecta com outras FPS e, dentre elas, está a afetividade, no caso da presente pesquisa, manifesta por meio do saudosismo dos(as/es) participantes. Evidenciando-se assim a unidade afetivo-cognitiva como constituinte das FPS e da atividade humana (Leite & Della Fonte, 2021; Martins, 2011).

Na sequência, daremos continuidade à análise e apresentaremos o segundo eixo, no qual discorreremos sobre os sentidos atribuídos à escola durante a pandemia.

5.2. Eixo 2 - Os sentidos atribuídos à escola durante o período pandêmico

Eu li um livro na quarentena

E esse livro me levou em uma viagem

Uma aventura bem pequena

Em que poderia fingir ser outra personagem

Esse outro personagem sai para conhecer o grande

mundo

E de repente eu penso na minha cabeça

Tem coisas para conhecer na minha casa se eu

procurar fundo?

...

Todo mundo está muito triste por causa do

isolamento

E vou admitir que estou também

Mas será que isso é uma chance para mais

conhecimento?

Será que dá pra aprender sem ninguém? [...]

(Baravkar⁸⁷, 2020)

No poema presente nessa epígrafe, a adolescente que o escreveu, de maneira esperançosa, tenta ver oportunidades de adquirir novos conhecimentos e novas vivências mesmo em meio às privações da pandemia. Entretanto, é importante destacarmos que é um texto repleto de questionamentos relevantes, com ênfase para o último deles: “Será que dá pra aprender sem ninguém?”. Antes de nos determos a refletir sobre essa indagação e sobre as narrativas de nossos(as/es) participantes a respeito, devemos apresentar algumas condições de

⁸⁷ A autora do poema é uma adolescente que estudava no The British College of Brazil. A escrita compôs um projeto intitulado “Poema na Quarentena” que foi orientado pela professora de português Marcia Mendes McLean. Para saber mais a respeito, é só acessar o seguinte link: <https://www.nordangliaeducation.com/pt/our-schools/brazil/sao-paulo/british-college/article/2020/5/28/poema-na-quarentena>

estudo que se fizeram presentes na pandemia, e as semelhanças e as discrepâncias entre as experiências de estudantes de escolas públicas e privadas.

Para tanto, acrescentamos algumas perguntas às feitas pela adolescente no poema da epígrafe: Que escola é essa que tivemos na pandemia? É possível ser escola e cumprir sua função primordial sem o espaço físico, sem o contato presencial? Qual(is) o(s) papel(éis) da escola na pandemia? Não pretendemos responder a todos esses questionamentos nesse trabalho, mas tentaremos tecer reflexões sobre eles no decorrer da escrita de nosso texto.

Indo além de algumas circunstâncias pandêmicas que já mostramos na seção “Características dos(as/es) Participantes”, aqui queremos enfatizar as desigualdades existentes entre os processos de escolarização de escolas privadas e públicas. Enquanto os(as/es) alunos(as/es) das primeiras acompanharam aulas de segunda a sexta, de todas as disciplinas, e tiveram diversas proposições de atividades avaliativas, os(as/es) estudantes das instituições de ensino públicas dispuseram de um ensino guiado pelo Plano de Estudo Tutorado (PET), apostila elaborada pelo governo de Minas Gerais com matérias e exercícios padronizados segundo o ano de ensino, e poucas aulas semanais. As falas a seguir, proferidas durante a 1ª entrevista, ilustram bem isso:

As **aulas** estão sendo realizadas **pelo Zoom, de segunda à sexta**. **Às segundas e terças, nós temos aula à tarde também**. E são **cinco horários por dia de manhã**. **E a tarde são mais quatro horários** . . . são 40 minutos cada aula, e uma margem de 20 minutos entre uma e a outra. **E as aulas sempre começam em um horário certinho**: a primeira às 8h, a segunda às 9h. (José, homem cis, pardo, 2º ano, escola particular, grifos nossos)

Recebemos as atividades em **maio**, quando começou o **plano do governo**. **E a gente não tem aula como na particular, que tem uma aula específica**. Mas a maioria dos professores faz tipo uma **reunião pelo Classroom na semana**, para explicar o

conteúdo do PET e tirar dúvidas . . . **Eu não tenho aula de Geografia, de História e de Física**, mas eles passam **vídeo aulas explicando** as matérias. **Sociologia e Educação Física também não tenho aula, mas do resto eu tenho.** (Violeta, mulher cis, branca, 1º ano, escola pública, grifos nossos)

Além disso, os(as/es) estudantes de escolas públicas tinham como canais de comunicação com os(as/es) professores(as/ies): grupos de *WhatsApp*; endereços de e-mail e Classroom. Entretanto, é importante destacarmos que mesmo com essa variedade de meios, os(as/es) participantes desse tipo de instituição relataram que o estabelecimento de contato foi difícil, especialmente, no início da pandemia. Já para os(as/es) alunos(as/es) de escolas particulares, para além dessas formas mais convencionais, eram disponibilizados plantões com os(as/es) professores(as/ies) para poderem sanar suas dúvidas e discutir sobre os conteúdos. Algo que evidenciava um canal mais aberto.

Diante das narrativas dos(as/es) estudantes percebemos que as desigualdades nos processos de escolarização que já eram presentes antes da pandemia, se evidenciaram e se intensificaram durante esse período (Bavaresco et al., 2021; Facci et al., 2021; Nunes et al., 2021; Vital & Urt, 2021). Todavia, é importante destacar que, ao longo do tempo, houve um processo de estruturação e de aprimoramento dos(as/es) adolescentes ao ERE e que, na 2ª entrevista, Sally – única estudante de escola pública a participar dessa etapa – relatou uma melhora da organização das atividades ofertadas e da comunicação com os(as/es) professores(as/ies) e um aumento do número de aulas disponibilizadas. Vale lembrar que os(as/es) participantes da nossa pesquisa, especialmente da terceira e da quarta etapas, representam um recorte relativamente privilegiado da população.

Nesse sentido, é importante considerarmos que dois participantes advindos de instituições de ensino públicas, Carlos (homem cis, negro, 1º ano) e Violeta (mulher cis, branca,

1º ano), apresentaram condições mais precárias de acesso à conexão de internet e, dessa forma, não puderam acompanhar todas as atividades propostas pela pesquisa. Retomamos aqui que durante a entrevista com a Violeta, enfrentamos muitas dificuldades de continuidade, pois a internet da participante estava instável. Algo que se mostrou incômodo para ela e para a entrevistadora. Aqui, já aproveitamos para indicar um limite de nosso estudo: ter usado estratégias que privilegiavam a participação na pesquisa a pessoas que tinham acesso a aparelhos eletrônicos conectados a internet e sem problemas de conexão. Uma forma que utilizamos para minimizar isso foi realizarmos a videochamada via WhatsApp, pois era uma maneira de realizar uma reunião virtual menos pesada para a conexão de internet.

Apesar dessas divergências, algo que a maior parte dos(as/es) participantes apresentou de comum entre os seus discursos foi a procura, na casa, de um lugar que fosse bom para fazer as atividades e assistir as aulas e muitos(as/es) escolheram o quarto como esse espaço e utilizavam celular e/ou computador para realizar as tarefas.

Depois de apresentarmos essas circunstâncias, retomamos algo que abordamos na sessão anterior, os(as/es) participantes apontaram a socialização e o estabelecimento de vínculos como uma das principais funções da escola; entretanto, eles(as/us) contaram, com muito sofrimento, que esse papel não estava sendo cumprido durante a pandemia. Descontentamento que foi expresso de modo ímpar por Alice (mulher cis, branca, 2º ano, escola particular) durante a 1ª entrevista:

Eu acho que enquanto eu estava na **escola presencial**, eu sabia que a escola tinha um **papel importante na socialização**, mas eu não tinha percebido o peso disso até ter sido privada . . . **Sentir agora, com o ensino a distância, o que é a escola sem a socialização, que é uma parte tão importante na vida do jovem, é muito difícil.**
(grifos nossos)

Nesse excerto, Alice evidencia algo que já pontuamos nesse trabalho anteriormente: o quanto a socialização e a comunicação íntima pessoal são essenciais para que os(as/es) adolescentes se desenvolvam por meio da mediação do outro (Elkonin, 2017; Leal & Facci, 2014). Entretanto, isso foi inviabilizado e/ou dificultado pelo distanciamento físico, especialmente, de colegas, amigos(as/ues) e professores(as/ies).

Diante disso, os(as/es) adolescentes notaram que outros papéis da escola foram se tornando mais proeminentes, como a aprendizagem de conhecimentos. Sobre isso, alguns(mas/mes) participantes, apesar de reconhecerem a importância dessa função essencial da escola, lamentaram que a mesma estava acontecendo de maneira apartada da socialização. Nesse sentido, José (homem cis, pardo, 3º ano, escola particular), na 2ª entrevista, disse: “muitas delas [as escolas] tinham o papel de socialização entre os alunos . . . [Mas,] eu acho que **o papel agora durante a pandemia tem sido só educacional**. E eu acho que isso **tira um pouco do valor de antes...**” (grifos nossos).

Apesar do desejo dos(as/es) estudantes de encontrarem seus(uas/ues) colegas e professores(as/ies) presencialmente parecer ofuscar o papel da escola de proporcionar aprendizado de conteúdos, notamos que a maioria dos(as/es) adolescentes demonstrava uma preocupação com a apropriação de saberes em tempos pandêmicos. Alguns(mas/mes) estudantes relataram inclusive o quanto a escola, durante a pandemia, teve uma função importante na divulgação de informações e na conscientização sobre a doença de COVID-19 e as medidas de prevenção. Essas informações parecem complementar os apontamentos de Melo e Leonardo (2019), que observaram que os(as) estudantes eram motivados(as) a estudar e permanecer na escola pelo contato com os pares e pela esperança de se prepararem para o ingresso no mercado de trabalho.

Assim, para além dos achados do estudo de Melo e Leonardo (2019), os(as/es) participantes consideravam a importância do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos, especialmente, no decorrer da pandemia. Nesse sentido, retomamos o questionamento que Baravkar (2020) traz no poema: “Será que dá pra aprender sem ninguém?”.

Sobre isso, os(as/es) adolescentes destacaram em suas narrativas a imprescindibilidade da comunicação presencial com os(as/es) professores(as/ies) e/ou com os(as/es) demais estudantes para que, na interação mediada com o conteúdo, ocorra um aprendizado. A importância da mediação no processo ensino-aprendizagem, corroborando com o trazido pela literatura (Nascimento, 2014; Nogueira, 2011; Vigotski, 2001b, Pessoa, 2018), e a sua limitação no momento pandêmico (Bavaresco et al., 2021; Facci et al., 2021; Nunes et al., 2021; Vital & Urt, 2021) foram aspectos salientados pela maioria dos(as/es) participantes. Ressaltamos aqui uma fala de Sally (não-binário, branque, 1º ano, escola pública), durante a 1ª entrevista, que expressa bem isso:

Aqui em casa não tem ninguém para explicar a matéria. Procuo na internet a explicação e não acho. Sempre só tem a resposta. E acaba que quando tá com o **professor presencialmente, ele explica a matéria e explica mais de uma maneira de fazer o exercício. O que ajuda muito!** (grifos nossos)

Mais especificamente sobre a figura do mediador principal, isto é, o(a/e) professor(a/ie), na pandemia, houve controvérsias de opiniões. Alguns(mas/mes) participantes, especialmente os(as) matriculados(as/es) em escolas públicas, relataram o esforço dessa classe durante o período pandêmico para manter uma aproximação com os(as/es) estudantes, mediar a relação com o conteúdo e proporcionar aprendizados. Entretanto, a despeito desse empenho dos(as/es) professores(as/ies) de propiciarem processos de ensino-aprendizagem durante o ERE, houve um déficit no ensino durante a pandemia que foi reconhecido pelos(as/es) participantes como

uma queda na qualidade dos estudos, uma sensação de pouco ter assimilado as informações e de nada realmente ter aprendido. Algo que evidencia o quanto essa dificuldade é um problema estrutural do sistema educacional e não algo que deveria ser relegado como responsabilidade dos(as/es) funcionários(as/es) e estudantes da escola e/ou de suas famílias.

Em contrapartida ao exposto acima, dois adolescentes de escolas particulares, Francisco e Luiz, questionaram o papel assumido pelos(as/es) professores(as/ies) no ensino e na escola, especialmente, na pandemia. Nesse sentido, Francisco (homem cis, branco, 3º ano, escola particular), durante a 2ª entrevista, ilustrou bem essa insatisfação com a relação professor-aluno e com o sistema de ensino:

[Na minha escola,] depende muito do professor, mas, no geral, [tem muito] aquela **autoridade, parece uma ordenação**: “faça isso”, “faça aquilo”. E aquilo me incomoda muito, eu sinto que [a escola] **deveria ser menos centralizada na figura do professor, assim ele que coordenaria tudo, mas de uma maneira menos coercitiva** . . . eu acho que deveria ser normal estudarmos assuntos que não caem nas provas, deveria ser comum, não deveríamos só pensar em provas . . . acho [isso] tão cansativo. **Sinto que estou numa fábrica fazendo aquelas provas. Sinto que estou sendo prensado e despachado. Aquilo cansa tudo . . . queria me aproximar do conhecimento**, não queria que fosse uma relação tão vertical, mas mais de dentro da gente. **Eu tenho essa vontade [de aprender], mas acho que a escola suprime isso.** (grifos nossos)

A respeito disso, é importante destacarmos que os(as/es) participantes da nossa pesquisa representam uma parcela da população que tem condições concretas distintas de outros públicos, visto que a maioria é de classe média. Além disso, notamos que a dificuldade da escola em articular os conteúdos aprendidos e as vivências possibilitando a construção de sentidos para os(as/es) estudantes foi algo que se intensificou durante a pandemia (Bavaresco et al.,

2021; Facci et al., 2021; Nunes et al., 2021; Vital & Urt, 2021), e pareceu estar muito conectado às relações estabelecidas entre alunos(as/es) e professores(as/ies) e à relevância destes na mediação da interação dos(as/es) estudantes com os conteúdos.

Apesar das divergências entre os discursos de estudantes de escolas públicas e privadas, algo que teve em comum entre eles foi a percepção de uma relação mais distanciada, especialmente, com os(as/es) professores(as/ies), tornando o processo de aprendizado mais solitário e ocasionando uma queda na qualidade da atividade de estudo. Para ilustrar isso, destacamos as falas de alguns participantes durante a 1ª entrevista:

Parece muito distante... A gente não pode ligar o microfone, porque são 200 alunos. Se todo mundo abrisse o microfone, não ia ter aula. Então, basicamente, **a interação com o professor é pelo chat. E a interação com os outros alunos não acontece**. E eu acho muito complicada essa questão de não ter interação. (Luiz, homem cis, branco, 3º ano, escola particular, grifos nossos)

A gente tem que ter o nosso próprio empenho, **uma organização para fazer os exercícios da apostila e aprender não só com a presença do professor**, tem que procurar. (Mateus, homem cis, branco, 2º ano, escola particular, grifos nossos)

Sinceramente, **pelas tarefas da escola, eu não ando aprendendo nada**. O máximo que eu estou aprendendo, é quando eu tenho que fazer alguma pesquisa. Agora, essas atividades: “Responda isso.”, “Marque aquilo”, eu não aprendo nada. (Sally, não-binário, branque, 1º ano, escola pública, grifos nossos)

Os(as/es) participantes foram nos mostrando a partir de seus discursos o quanto o estabelecimento de diálogos com a figura do mediador é relevante para o processo ensino-aprendizagem, algo que não ocorria ou acontecia de maneira bem precária durante a pandemia, dando origem, na maioria das vezes, a uma aproximação com os conteúdos que era destituída

de sentidos para os(as/es) estudantes; algo que corrobora com o encontrado por Bavaresco et al. (2021) na sua pesquisa realizada com crianças e seus(uas/ues) responsáveis. Nesse sentido, entendemos que na nossa pesquisa, possivelmente por realizar-se em um contexto distinto, difere dos achados do estudo de Melo e Leonardo (2019) que se depararam com uma desconexão entre o papel real da escola e os sentidos que os(as/es) adolescentes atribuíram a ela. Em nosso estudo, observamos sentidos que se vinculam com os significados sociais. Isto é, a atribuição da função de socialização à instituição de ensino se articula com o de transmissão de saberes e aprendizado de conteúdos.

Durante a pandemia, apesar de o papel de socialização ter ficado em segundo plano para os(as/es) adolescentes, devido ao distanciamento físico e à escassez de relações com colegas e professores(as/ies), ele ainda era entendido como essencial, uma vez que, tal como mostra a teoria de Vigotski (2001b), os(as/es) estudantes compreendiam que a mediação do outro era fundamental no processo de aprendizagem, assim como aprendizagem e desenvolvimento estavam interligados.

Em outras palavras, para os(as/es) nossos(as/es) participantes não dava para falar de aprendizado de conteúdos sem falar de socialização, visto que a relação social também compõe o processo de aprendizagem. Nesse sentido, quando ocorreu a pandemia e a socialização passou a quase não acontecer, a escola, para os(as/es) adolescentes, assumiu o papel apenas de transmitir conhecimentos, algo que, devido à falta de interações sociais, acabou se dando de maneira insuficiente e apartada dos sentidos escolares para os(as/es) estudantes, principalmente, nas instituições de ensino públicas.

Assim, as narrativas dos(as/es) participantes evidenciaram a importância de que a escola, nas suas atividades de ensino, fundamentada na compreensão de que aprendizagem e desenvolvimento “caminham juntos” e que ambos precisam de mediação, busque,

especialmente em tempos pandêmicos, proporcionar práticas dialógicas que se articulem com as vivências de estudantes, possibilitando a construção de sentidos e o aprendizado de conteúdos. O caráter fundamental dessa vinculação para o processo de aprendizagem foi algo ressaltado pela literatura (Asbahr, 2011, 2014; Pessoa, 2018).

Além disso, foi atribuída à escola a importante função de possibilitar preparação acadêmica e profissional. Todavia, ela foi expressa de maneiras distintas nas narrativas de estudantes de escolas particulares e de públicas. Nas falas dos(as/es) primeiros(as/es), esse papel se efetivava na realidade da instituição de ensino, conforme relatou Mateus (homem cis, branco, 3º ano, escola particular), na 2ª entrevista: “**O papel da minha escola é o de fornecer o conhecimento que eu preciso para ingressar no ensino superior . . . fornecer uma porta de entrada para o ensino superior.**” (grifos nossos).

Apesar disso, como ressaltou José (homem cis, pardo, 3º ano, escola particular) na 2ª entrevista, a efetivação dessa função teve suas limitações:

A minha rotina de estudos é baseada bastante nos livros da escola. Mas eu **não me atenho somente às demandas da escola**, porque eu sei que **muitos conteúdos [das provas] da UFU ou das universidades paulistas vão um pouco além**. Então, eu **sempre estudo mais**. (grifos nossos)

Assim, muitas vezes, as escolas particulares, ao assumirem uma perspectiva neoliberal e mercadológica, valorizavam o ingresso no ES, retratavam-no como o único caminho para os(as/es) estudantes e acabavam convencendo-os(as/es) a segui-lo através da disponibilização de aulas, planos e plantões de estudos; algo que pesava na decisão dos(as/es) nossos(as/es) participantes. Destacamos ainda que essa pressão era proveniente tanto da gestão da escola quanto de outros(as/es) estudantes e de professores(as/ies). A respeito disso, Francisco (homem

cis, branco, 3º ano, escola particular), durante a 2ª entrevista, fez uma crítica ao modo como o EM estava estruturado:

por ser ano de prestar o vestibular, todo conhecimento gira em torno disso e fica chato . . . **Quando queremos perguntar, eles [professores] já cortam falando que não é importante, porque não vai cair [no vestibular, no ENEM]** . . . então eu sinto que estou **sendo excretado pelo sistema da escola** . . . que estamos sendo **empurrados para aquele lugar [o vestibular e o ES]**. (grifos nossos)

Sobre isso, notamos que os(as/es) adolescentes referiram-se às instituições de ensino privadas como lugares que não ofertavam espaços para que a entrada no ES e as decisões profissionais fossem refletidas e/ou questionadas. Todavia, consideramos que a prática grupal foi um espaço importante para dialogar sobre os caminhos possíveis, pois era um lugar sem julgamentos e no qual eles puderam vislumbrar alternativas de maneira menos comprometida e manifestar essas ideias sem muito peso, testando imaginativamente essas possibilidades. Essa compreensão é coerente com o que foi apresentado por Cartaxo et al. (2022) em seu artigo: a relevância de que, especialmente em um período pandêmico, o processo de escolha profissional seja vivenciado pelos(as/es) estudantes de forma coletiva, com pares e com o amparo da equipe escolar, inclusive, de um(a/e) profissional da Psicologia.

Em contrapartida às escolas particulares, nas instituições de ensino públicas, a função de preparação para a realização do ENEM e dos vestibulares era inexistente ou insuficiente, principalmente durante a pandemia. Visto que foi abordada no discurso da maioria dos(as/es) participantes como algo que faltava e que estava ausente na realidade cotidiana dessas escolas, ainda que fosse importante. Essas circunstâncias prejudicavam os(as/es) estudantes dessas instituições na hora de fazerem essas provas e evidenciavam processos de seleção, muitas vezes,

injustos. Ressaltamos um excerto da 1ª entrevista de Violeta (mulher cis, branca, 1º ano, escola pública) que ilustra isso:

A desigualdade no acesso ao estudo é muito grande. Eu estou em uma posição melhor do que uma pessoa que não tem nenhuma condição, como: acesso à internet. Mas eu tenho uma condição muito inferior a uma pessoa de escola particular que está tendo aula direitinho todo dia da semana . . . **O ENEM é para o Brasil inteiro e com essa desigualdade, muita gente não vai ter a oportunidade de passar na faculdade, pois vai concorrer com pessoas que tiveram acesso a milhares de oportunidades durante a pandemia.** (grifos nossos)

As diferenças existentes entre narrativas de estudantes de escolas privadas e públicas escancararam as desigualdades presentes na educação, que foram estruturadas socialmente (Cerezuela & Mori, 2015; Libâneo, 2012, 2016) e que se intensificaram na pandemia (Bavaresco et al., 2021; Facci et al., 2021; Nunes et al., 2021; Vital & Urt, 2021).

Ademais, oito participantes expressaram em seus discursos, direta ou indiretamente, a função da escola de propiciar preparação para o futuro acadêmico e profissional. Algo que vai ao encontro com o que foi problematizado por Krawczyk (2011), Melo e Leonardo (2019) e Oliveira et al. (2020): o quanto o EM foi se estruturando como um trampolim para o ingresso no ES e/ou no mercado de trabalho, associando-se à esperança de um futuro melhor. Isso distanciava a instituição de ensino de sua função prioritária: a transmissão de saberes que proporcionassem o desenvolvimento dos(as/es) estudantes.

Para além disso, oito dos(as/es) adolescentes que participaram da nossa pesquisa atribuíram à escola o papel de auxiliar na organização dos estudos e da vida como um todo, especialmente, durante o período pandêmico. Notamos isso nos discursos de estudantes que apontaram que o início das aulas online e da realização de atividades escolares à distância

possibilitou a instauração de uma rotina. Sobre isso, destacamos duas falas expressas durante a 1ª entrevista:

Antes de começar as aulas online, eu estudei muito pouco. Nas primeiras duas semanas sem aula, levei um pouco quase como se fossem férias. Fiquei encostado um pouco. Mas aí, **depois** que começou as aulas e que passou aquele momento de frustração com esse modelo de ensino, **eu acho que ficou mais fácil organizar meu tempo e a minha rotina de estudos.** Tanto durante as aulas, quanto para estudar o conteúdo fora das aulas. (José, homem cis, pardo, 2º ano, escola particular, grifos nossos)

Antes, não tinha aula, não tinha atividade, nem nada da escola. Então, eu só ajudava a minha mãe a limpar a casa e a fazer janta e depois dormia ou só ficava vendo coisa no celular. Agora, desde que começaram as aulas, o que eu faço é: eu organizo minha casa, faço minhas coisas da escola e no resto de tempo que sobra, eu faço ou vejo alguma coisa. [...] **O ensino remoto, pelo menos, é uma forma da gente não ficar totalmente sem aprender.** (Violeta, mulher cis, branca, 1º ano, escola pública, grifos nossos)

A função organizadora da escola foi expressa nas narrativas de outros(as/es) participantes quando eles(as/es) salientaram o quanto a falta do local físico da instituição escolar e da interação presencial com as pessoas, no decorrer da pandemia, dificultava a distinção entre situações de estudos e de lazer, tornando a rotina monótona. O ERE propiciou alterações na noção de tempo-espaço escolar, o que originou uma fusão entre as dimensões particular e institucional (Vital & Urt, 2021), algo que foi narrado de modo muito sofrido por alguns(mas/mes) adolescentes. Como, durante a 1ª entrevista, relataram Sally (não-binário, branque, 1º ano, escola pública) “Nós ficamos muito exaustos, porque a casa é o nosso canto de descanso e agora ela é só para estudar. Então, **a gente fica cansando dentro da própria**

casa! Muito ruim [forte entonação nas palavras]!” (grifos nossos) e Luiz (homem cis, branco, 3º ano, escola particular):

Ela [a rotina] tem sido muito...igual. Eu acordo, eu assisto aula no quarto. Depois, quando tem aula de inglês, no quarto também. **Quando eu estudo é no quarto. Quando eu vou descansar é no quarto.** Então, ela [a rotina] tem sido bastante repetitiva . . . **Eu sinto falta de estar presente na escola e ver a separação entre lugar de estudar e de descanso.** . . . No ensino remoto, não tem essa separação. É mais fácil procrastinar em casa do que se eu estivesse na escola. (grifos nossos)

Sobre isso, é importante considerarmos que havia a presença de um conjunto complexo de fatores derivados do isolamento social⁸⁸ que tornava o período pandêmico mais doloroso e dificultava que a escola atuasse como uma organizadora. Algo que Alice (mulher cis, branca, 2º ano, escola particular) expressou na 1ª entrevista:

No começo da pandemia, eu tinha uma rotina bem definida. Mas, depois de tantos meses isolados e sem saber quando isso vai acabar, nós jovens fomos **perdendo a perspectiva de melhora, o entusiasmo, o interesse e a vontade.** Ficamos tão **desmotivados.** Então, a rotina que eu tinha, já não existe mais. Sinto que ela tá impossível de manter. Aí já acordo, vou direto para a aula e como alguma coisa lá. . . . Eu fico pensando: “**Estou vivendo o mesmo dia todos os dias**”. Não faz sentido. Sinto um **vazio.** Sinto **falta de uma rotina sólida,** do contato [embarga a voz]. (grifos nossos)

Esses discursos expressam que, conforme apontamos na seção anterior, a escola, a partir de seu espaço físico, das atividades e dos contatos e interações presenciais que favorecia antes

⁸⁸ Muito se problematizou a respeito do uso dessa expressão durante a pandemia. Argumentava-se que era um termo errôneo, pois o que estava preconizado pela OMS era um distanciamento e um isolamento físicos. Entretanto, optamos por utilizarmos essa expressão neste trabalho, pois percebemos, a partir das falas dos(as/es) participantes que realmente houve um isolamento social, diante da ausência de socialização e/ou do afastamento de familiares, amigos(as/ues), colegas e professores(as/ies).

da pandemia, assumia um papel essencial na vida de grande parte dos(as/es) adolescentes enquanto organizadora. E durante a pandemia, apesar da continuidade das atividades escolares terem sido organizadores importantes para muitos(as/es) participantes, a privação do local físico, da rotina e das relações presenciais provocou uma sensação de repetição, monotonia e de falta de progressão, parecendo prejudicar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos(as/es) estudantes.

Além disso, sete participantes expressaram, direta ou indiretamente, que a escola tinha a função de oferecer suporte acadêmico e/ou emocional a seus(uas/ues) alunos(as/es). Nas narrativas de instituições de ensino públicas, isso apareceu como uma postura acolhedora, compreensiva e prestativa assumida por alguns(mas/mes) funcionários(as/es). A respeito disso, Sally (não-binário, branque, 1º ano, escola pública), na 1ª entrevista, comentou: “Os **professores estão dando muito apoio**, sempre que precisamos. Até a **diretora está sempre disposta a fazer o que precisar . . . É um apoio muito grande, sem dúvidas!**” (grifos nossos).

Sobre esse papel da escola, Max (homem cis, branco, 3º ano, escola pública), durante a 1ª entrevista, destacou a relevância de que, especialmente no período pandêmico, ele fosse cumprido nas instituições de ensino públicas:

Na pandemia, pelo menos as escolas públicas, eu acho que deviam dar mais apoio para os alunos, insistir mais, porque tem muita gente que já está desistindo . . . Acho que a **escola deveria ser como uma segunda casa mesmo, um lugar para você se apoiar** e aprender. (grifos nossos)

Já nos discursos de estudantes de escolas particulares, essa função se concretizava, majoritariamente, por meio de um investimento da instituição na variedade de conteúdos e de atividades oferecidas voltados para orientação dos estudos. Algo que Mateus (homem cis, branco, 2º ano, escola particular) expressou na 1ª entrevista: “Na minha escola, podemos

conversar com o **diretor**, falamos o curso que pensamos em fazer e, **de acordo com as nossas notas e o nosso desempenho, ele monta uma planilha de estudos**” (grifos nossos).

Entretanto, tiveram participantes de escolas privadas que também relataram um apoio emocional, especialmente, de professores(as/ies) na pandemia. Sobre isso, Alice (mulher cis, branca, 3º ano, escola particular), na 2ª entrevista, disse:

Admiro muito o jeito que eles [professores] estão lidando com a situação, sempre tentando trazer algo novo e esperançoso. Eu acho, inclusive, que é **bem difícil manter essa postura**. E de algum jeito eles **conseguem ainda transmitir isso para a gente, mesmo que de longe**. (grifos nossos)

Ademais, por mais que os(as/es) estudantes de instituições de ensino públicas e particulares salientaram o papel da escola de ofertar apoio, isso foi expresso de formas distintas nos seus discursos. Nas narrativas dos(as/es) primeiros(as/es), o suporte foi manifesto de maneira direta e vinculado, especialmente, a uma dedicação afetiva por parte dos(as/es) professores(as/ies) com a pretensão de ajudar e estimular os(as/es) alunos(as/es) a estudarem e permanecerem na escola. Evidenciando o quanto as emoções e os afetos tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem (Asbahr, 2011; Figueiredo & Leite, 2019; Pessoa, 2018). Já nas falas dos(as) segundos(as), o apoio foi explicitado de modo mais indireto e muito ligado ao oferecimento de atividades que auxiliavam nos estudos para a entrada no ES. Nesse sentido, conforme expressou Leontiev (2004), é a partir da atividade e das condições concretas de vida do sujeito que o sentido é construído. Assim, o apoio e o encontro dos(as/es) estudantes com os profissionais da educação fortaleciam e renovavam as motivações para estudar.

Já caminhando para uma finalização da seção, salientamos que o período pandêmico propiciou muitas perdas, dentre elas: a escola e o estudar como conhecíamos. E, em meio a isso,

o processo de elaboração de lutos, a desconstrução, a transformação e a ressignificação de vivências e sentidos dos(as/es) adolescentes se fizeram muito presentes. Entretanto, notamos que a ausência do local físico da escola e do contato presencial com colegas e professores(as/ies), fatores tão organizadores para esses(as/us) estudantes, os(as/es) deixaram confusos(as/es) e sem terem onde e com quem expressarem e problematizarem a pandemia e suas implicações na vida.

Nesse sentido, ressaltamos que compreendemos que os espaços disponibilizados pela pesquisa foram importantes para que os(as/es) participantes pudessem expressar e refletir sobre suas dúvidas, angústias, vivências e seus processos de elaboração e enfrentamento. Sobre o papel da escola, Carlos (homem cis, negro, 1º ano, escola pública), durante a 1ª entrevista, pôde falar e pensar sobre o sentido que atribuía à instituição: “Eu não sei, viu? Eu nunca prestei muita atenção no papel da escola, **eu sempre só ia e fazia o que eles mandavam, nunca reparei o que ela (a escola) fazia para mim.**” (grifos nossos).

Por sua vez, José (homem cis, pardo, 3º ano, escola particular), durante o 5º encontro da prática grupal, a partir da música “*Preciso me encontrar*” do Cartola, expressou o quanto a pandemia deixou os(as/es) adolescentes perdidos(as/es), sem saberem como lidar e como elaborar as perdas, as vivências e os sentimentos suscitados por esse período. Na música, o autor canta:

Deixe-me ir

Preciso andar

Vou por aí a procurar

Rir pra não chorar

[...]

Se alguém por mim perguntar

Diga que eu só vou voltar

Depois que me encontrar

Quero assistir ao sol nascer

Ver águas dos rios correr

Ouvir os pássaros cantar

Eu quero nascer

Quero viver [...]

Esse excerto da música evidencia, de maneira muito poética, algo que os(as/es) participantes exprimiram, direta ou indiretamente, em seus discursos: o quanto a pandemia e as medidas de prevenção, especialmente, a suspensão das aulas presenciais e o estabelecimento do ERE ocasionaram um processo de desmantelamento da escola como era, dos processos de escolarização, das relações entre colegas e professores(as/ies) e da aprendizagem dos(as/es) estudantes. Nesse sentido, dada a importância da atividade de estudo nesse momento do desenvolvimento, tais mudanças tiveram impactos mais amplos na vida dos(as/es) adolescentes.

Assim, os(as/es) participantes partiram, cada um a sua maneira, a se encontrarem novamente durante o período pandêmico. E esse “se encontrar”, assim como outras expressões, foram utilizadas pelos(as/es) adolescentes para nos contar sobre o processo de crise angustiada vivenciado por eles(as/es) nesse momento. Apesar de entendermos que as dimensões cognitiva e afetiva estão interligadas (Leite & Della Fonte, 2021; Martins, 2011) e não podem ser separadas, entendemos que seria pertinente nomearmos o sentimento principal vivenciado

pelos(as/es) adolescentes nesse momento. Ademais, aqui entendemos que o que nomeamos como crise tem duas facetas importantes que foram expressas nas narrativas dos(as/es) participantes. A primeira é aquela que é coerente com a perspectiva de Vigotski (1996) de que a crise se constitui uma potência de desenvolvimento e que, conforme o mesmo autor, tem como essência a “**reestruturação da vivência interior**” (Vigotski, 2006a, p. 385, grifos nossos). Já a segunda dimensão da crise refere-se a uma expressão de sofrimento, sendo este intrínseco ao sistema social vigente, isto é, ao capitalismo. Consideramos que esta foi a faceta preponderante da crise vivida no momento pandêmico.

Além disso, acreditamos que as práticas da nossa pesquisa, principalmente, a grupal, possibilitaram, a partir do encontro e do diálogo com o outro, com o diferente e com o par, refletir, problematizar e ressignificar sentimentos e vivências e proporcionaram desenvolvimento dos(as/es) adolescentes. Sobre a ressignificação, destacamos aqui o poema “*ressignificar (v.)*” do autor João Doederlein, presente na obra literária “*o livro dos ressignificados*” de 2017, que nos foi apresentado por Sally (não-binário, branque, 2º ano, escola pública), durante o 9º encontro da prática grupal:

é olhar de dentro para fora. é encontrar novidade
no que a gente vê todo dia. é saber que as coisas
mudam tanto quanto pessoas. é recriar o que um
dia foi criado. é a própria regra. é saber lidar com
o novo. é perceber que tem um pouco da gente
em tudo o que a gente faz. é um exercício de
autoconhecimento.

é um ato de extrema liberdade em que
a gente pinta o mundo à nossa volta do jeito
que a gente vê.

Com esse poema, Sally ilustrou bem o processo de ressignificação pelo qual os(as/es) adolescentes da pesquisa passaram. Destacamos aqui a revisão dos sentidos atribuídos à escola feita pelos(as/es) participantes e o quanto isso evidenciou a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e a constituição do sujeito a partir do outro. É importante salientarmos que especialmente a prática grupal teve um papel fundamental nisso, ao possibilitar, a partir da mediação do outro – coordenadoras ou adolescentes –, processos de aprendizagem e de desenvolvimento, ampliação de perspectivas, construção de novas possibilidades e coletivização das problemáticas e dos enfrentamentos, algo que é coerente com o que foi proposto por Pereira e Sawaia (2020).

Considerando que a prática grupal e as outras etapas da nossa pesquisa foram realizadas de maneira virtual, questionamos: Será que o papel fundamental da escola, isto é, a transmissão de saberes acumulados não foi tendo sua efetivação comprometida pela ausência do espaço físico e do contato presencial? Será que as demais funções atribuídas pelos(as/es) adolescentes da pesquisa à escola deixaram de ser realizadas ou foram efetuadas de maneira insuficiente na pandemia por causa da mudança no formato de ensino? Compreendemos que a ausência de socializações, de diálogos e de bons encontros no ERE que permitissem o processo de mediação foi uma das grandes responsáveis pela deterioração da maioria dos sentidos atribuídos à escola pelos(as/es) participantes.

Ademais, na ilustração 8, apresentamos um resumo dos sentidos atribuídos à escola durante a pandemia e das relações entre eles:

Ilustração 8

Relação entre os sentidos atribuídos à escola – Durante a pandemia



Fonte: A autora do presente trabalho.

A partir da ilustração acima buscamos expressar o quanto devido à dissipação da socialização durante a pandemia, os demais sentidos atribuídos à escola que estavam intimamente conectados com ela foram se esvaindo também na perspectiva dos(as/es) participantes, como se fosse um complexo conjunto de dimensões girando em torno do núcleo e este, enquanto energia vital do coletivo, ao se decompor, também provocaria a desintegração

das demais dimensões. Assim, concluímos que os sentidos atribuídos pelos(as/es) adolescentes à escola na pandemia, novamente, evidenciam o quanto o papel de socialização e estabelecimento de laços está vinculado às demais funções. E, dessa forma, à medida que durante o período pandêmico esse papel não foi sendo efetivado ou ocorrendo de maneira insuficiente, foi afetando a viabilização das demais funções. Isso indica o quanto a relação com os outros e com o mundo, por meio da mediação, é primordial para a nossa constituição, o nosso desenvolvimento e a nossa aprendizagem (Leontiev, 2004; Vigotski, 1999).

Além disso, percebemos que algo que se articulou de maneira muito expressiva aos sentidos atribuídos à escola pelos(as/es) adolescentes foi a crise angustiada. Nesse sentido, compreendemos o quanto a unidade afetivo-cognitiva é essencial na atividade humana e no desenvolvimento e, conseqüentemente, na estruturação dos sentidos pessoais (Leite e Della Fonte, 2021; Martins, 2011; Pessoa, 2018). Ademais, entendemos que a angústia se vincula muito à faceta da crise enquanto expressão de sofrimento na sociedade capitalista.

A seguir, dando continuidade à análise, abordaremos o terceiro eixo, no qual dissertaremos sobre os caminhos futuros que se fizeram possíveis pensar relacionados aos sentidos da escola a partir da memória saudosista e da crise angustiada.

5.3. Eixo 3 – O futuro pós-pandemia: imaginações esperançosas

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano

Vive uma louca chamada Esperança

E ela pensa que quando todas as sirenas

Todas as buzinas

Todos os reco-recos tocarem

Atira-se

E

— *ó delicioso vôo!*

Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada,

Outra vez criança...

E em torno dela indagará o povo:

— *Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?*

E ela lhes dirá

(É preciso dizer-lhes tudo de novo!)

Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:

— *O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...*

(Quintana, 2015, p. 117).

Esse eixo será dividido em três seções correspondentes a três etapas da pesquisa: **1)** Primeira Entrevista Semiestruturada; **2)** Segunda Entrevista Semiestruturada; e **3)** Prática Grupal. Entendemos que a imaginação e a esperança estiveram presentes em todos esses momentos, mas com intensidades diferentes a depender das condições concretas vigentes. Assim, consideramos que seria importante fazer essa divisão para compreender o movimento pelo qual os(as/es) participantes passaram no decorrer da pesquisa.

5.3.1. Primeira Entrevista Semiestruturada

O mês era outubro de 2020. As aulas presenciais estavam suspensas havia 6 meses e existia a expectativa de retorno delas no final do ano. O número de mortes e de pessoas

infectadas teve pequena queda quando comparado ao aumento exponencial dos meses anteriores a setembro de 2020. Ainda não havia vacina e joguetes políticos permeavam as discussões pró e contra medidas sanitárias de prevenção e contenção da doença. O representante político do nosso país assumia uma postura negacionista diante da pandemia. Naquela época não sabíamos, mas estávamos apenas no início do período pandêmico.

A princípio, muitos(as/es) participantes, ao perguntarmos sobre o futuro, expressaram a dificuldade de pensar a respeito e falaram sobre um não saber. Nesse sentido, Sally (não-binário, branque, 1º ano, escola pública) comentou: “No momento, eu **tô levando o futuro como...misterioso**. Imprevisível? Eu acho que é... **imprevisível**. Não tem como imaginar o que vai vir . . . Então, eu acho que é **bem difícil esperar alguma coisa do futuro agora**, uma coisa certa.” (grifos nossos).

Para lidar com esse período pandêmico repleto de incertezas, alguns(mas/mes) adolescentes utilizaram como estratégia o enfoque no momento presente ou, no máximo, nos planejamentos de curto prazo. Sobre isso, Carlos (homem cis, negro, 1º ano, escola pública) disse: “**Eu nem pensei no futuro, porque realmente estou focando mais no agora**. O futuro, quando vier, eu penso. Porque, para mim, **o futuro depende do agora. Então, eu faço minhas coisas no agora**.” (grifos nossos).

Além disso, durante a entrevista, alguns(mas/mes) participantes conseguiram refletir sobre o que estava por trás desse não pensar no futuro, como o medo do novo que se instauraria e a aflição diante de uma incerteza sobre como a humanidade ficaria enquanto espécie. Sobre isso, Francisco (homem cis, branco, 2º ano, escola particular) afirmou: “Eu não sei como vai ser, **tenho muito medo do futuro . . .** Acho que [o que dá medo é] o **novo, o não saber como vai ser, não ser palpável**.” (grifos nossos). Violeta e Alice também expressaram seus sentimentos quanto ao futuro e ponderaram sobre eles:

Antigamente, eu pensava bastante no futuro e pensava “Meu Deus do céu, imagina se eu morrer... Ai meu Deus!”. **Depois, eu parei de pensar, porque eu comecei a ficar mal**, ficar muito angustiada e ansiosa. Aí eu comecei a pensar: “**Tudo vai acontecer na hora que tiver que acontecer** e eu não tenho que ficar tentando colocar tudo direito.” Até porque eu não tenho controle disso agora, né? Não tem porque ficar pensando tanto assim . . . **Penso no agora.** (Violeta, mulher cis, branca, 1º ano, escola pública, grifos nossos)

Acho que **para o jovem já é uma sensação de aflição [diante do futuro]** por ter um peso tão grande... Porque você ainda **não viveu tantas experiências, você está se conhecendo.** Agora, ainda mais no meio de uma pandemia que você **não tem muito controle sobre a situação externa**, acho que não é uma incerteza normal da adolescência, é uma **incerteza geral, sobre o futuro da humanidade mesmo.** Você fica pensando: “**Aonde a humanidade vai chegar? Será que vamos conseguir superar isso?**”. (Alice, mulher cis, branca, 2º ano, escola particular, grifos nossos)

Diante de tantas incertezas, o futuro era expresso como nebuloso pelos(as/es) participantes. Entretanto, a partir das perguntas e das reflexões propiciadas pela entrevista, os(as/es) adolescentes puderam exercitar sua imaginação, pois, ao se conscientizarem mais em relação a suas experiências, seus sentimentos e seus pensamentos nesse momento pandêmico, eles(as/es) experimentaram processos de desassociação, modificação, associação e cristalização das vivências (isto é, da memória) e puderam orientar as ações mentais para o futuro (Martins, 2011; Oliveira et al. 2021; Vigotski, 2000a, 2006b). Aqui, salientamos que, de acordo com Martins (2011), a imaginação é “uma face complexa da atividade consciente, uma ‘atitude’ da consciência desenvolvida” (p. 183). Dessa forma, apenas a partir do desenvolvimento da consciência dos(as/es) participantes que se tornou possível avançar no processo imaginativo.

Conforme já explicitamos anteriormente, segundo Martins (2011), a imaginação está intimamente relacionada a outras funções psíquicas (como: percepção, sensação e memória). Assim, a partir da memória saudosista e da crise angustiada, processos que discutimos nos eixos anteriores, que foi possível que a imaginação esperançosa se desenvolvesse. Entendemos assim que existe uma unidade afetivo-cognitiva inerente à atividade humana, à constituição das FPS e dos sentidos (Leite & Della Fonte, 2021; Martins, 2011; Pessoa, 2018). Retomando o poema da epígrafe, a esperança se fez muito presente quando o assunto era pensar no futuro. Não que estivesse sozinha, pois, por vezes, vinha acompanhada de medo, diante das incertezas. Mas, apesar disso, guiados(as/es) especialmente pela perspectiva de volta à escola presencial, os(as/es) adolescentes se mostravam esperançosos(as/es).

Assim, nessa entrevista, o retorno das aulas presenciais nas escolas e nas universidades aparecia nas narrativas dos(as/es) adolescentes como algo que seria a um só tempo fonte de estranhamento e dificuldade e de felicidade. Sobre isso, Alice (mulher cis, branca, 2º ano, escola particular) ponderou que a volta aconteceria, mas não do jeito que havia sido idealizado pelos(as/es) adolescentes a princípio:

Ah, eu acho que vai ser **meio complicado**. Porque assim, acho que ainda vai ter **restrições mesmo depois da vacina**, porque tem que esperar o tempo. Mas, eu acho que vai ser **meio difícil, chegar lá querendo abraçar todos os seus amigos e tendo que manter toda essa distância**. Acho que sobre a **questão do conteúdo**, eu acho que vai ser bem complicado. (grifos nossos)

A respeito do retorno presencial, Francisco e Max falaram sobre o quanto seria difícil, visto que as pessoas teriam que reaprender a conviver socialmente, diante das novas condições concretas que se colocariam e das transformações vivenciadas pelos sujeitos no período pandêmico. Sobre isso, destacamos que na imaginação do futuro das aulas, a socialização e as

formas como as interações sociais seriam estabelecidas também apareceram como preocupações principais para os(as/es) adolescentes, assim como nos eixos anteriores.

Destacamos excertos de ambos estudantes a seguir:

Não acho que vai ser um **retorno** gradativo, acho que **vai ser direto . . . vai ser tipo um novo ano, quando você acaba de voltar para a escola e reencontra o pessoal.** Acho que **vai ser estranho. . . . algo super constrangedor** encontrar as pessoas em corpo. É como se você se sentisse nu, com vergonha, **porque a gente desacostumou . . . principalmente agora que nós baseamos toda a nossa convivência social em mensagens e nisso aqui [no virtual]. Vai ficar constrangedor, . . . [porque] o outro vai começar a te invadir com o olhar dele ali presencialmente. . . . Acho que será um novo baque.** Quando começou a quarentena foi um e agora quando voltar ao normal será outro baque. **Vai ser outro processo para se acostumar de novo, vai ter que recomeçar.** (Francisco, homem cis, branco, 2º ano, escola particular, grifos nossos)

Eu acho que vai ser **bem caótico**, porque a gente está **ficando acostumado com essa vida de ficar em casa [...]** acho que **vai ser uma coisa bem desorganizada até a gente retomar o que era antes.** E eu acho que não vai dar para retomar o que a gente era antes por pelo menos 1 ano/1 ano e meio, porque **vai ter sequelas [...]** a gente **desacostumou a frequentar escola e ter interação social com outras pessoas.** Isso pode prejudicar na volta, quem sabe as pessoas possam ficar até mais irritadas com o que as outras vão falar. (Max, homem cis, branco, 3º ano, escola pública, grifos nossos)

Para além das problemáticas que estariam envolvidas no retorno das aulas presenciais, Sally (não-binário, branque, 1º ano, escola pública) falou sobre o quanto seria intrigante entrar em contato com as pessoas de novo e conhecer as suas mudanças:

Eu acho que vai ser **todo mundo meio tímido, no começo** . . . Por que, realmente, **[foi muito tempo sem se ver e todo mundo mudou** . . . Então, eu acho que além de ser **estranho, [o retorno] vai ser interessante**, [vai ser] meio que conhecer todo mundo de novo . . . mas quando voltar mesmo, quando toda a pandemia já não estiver aqui, eu acho que vai ser **muito caloroso** também... (grifos nossos)

Pensando nessa volta mais pela perspectiva do aprendizado de conteúdos, Violeta (mulher cis, branca, 1º ano, escola pública) ponderou o quanto essa retomada implicaria em lidar com as repercussões da modalidade remota no ensino, dentre elas: a sensação de queda na qualidade dos estudos e de não ter aprendido no período pandêmico. Nesse sentido, a participante disse:

A gente vai ter meio que correr contra o tempo para aprender as coisas, porque vamos ter a matéria nova e vamos ter esquecido o que estamos aprendendo agora. [Então,] acho que **vai ser bem mais puxado do que era antes**, até a gente conseguir colocar tudo no lugar, vai demorar um tempo. (grifos nossos)

Além disso, alguns(mas/mes) participantes ponderaram sobre o retorno das aulas presenciais durante a pandemia e sem vacinação, considerando algo aversivo, por ser perigoso. A respeito disso, Luiz (homem cis, branco, 3º ano, escola particular) relatou:

Eu não pensei muito [sobre a volta das aulas presenciais]. Mas, **eu acho que depois da vacina, às vezes, vai poder dar algum surto**, alguma coisa assim que a gente tenha que se proteger um pouco mais . . . **A escola já falou que não volta [com as aulas presenciais esse ano]. E mesmo que voltasse, eu não voltaria [pois não tem vacina e a situação é perigosa]!** (grifos nossos)

Ademais, alguns(mas/mes) estudantes falaram sobre os novos sentidos que seriam atribuídos à escola após o retorno das aulas presenciais. Sobre isso, Luiz (homem cis, branco, 3º ano, escola particular), demonstrando seu descontentamento com o ERE, disse:

Na escola, o que pode acontecer é [que] quem passou por isso [ERE na pandemia] . . . vai **valorizar mais o ato de ir para a escola**. Porque, às vezes, a gente reclama “Ah muito ruim aula de manhã!”, mas é muito melhor do que estudar e ter aula em casa. Eu acho que vai ter mais valorização em ir para a escola. (grifos nossos)

Diante disso, notamos que mesmo em meio a um período repleto de incertezas e medos, os(as/es) participantes foram encontrando possibilidades de imaginar o futuro, e a entrevista foi um espaço no qual isso foi possível e estimulado. Além do retorno das aulas presenciais, os(as/es) adolescentes também contaram de alguns sonhos, ainda que, predominantemente, sem trajetórias muito definidas, como: ler mais, residir sozinho(a/e), dispor de um apartamento ou uma casa, constituir família, ter filhos(as/es), conquistar a carteira de habilitação, viajar, estar tranquilo(a/e), feliz e próximo(a/e) das pessoas que ama. Muitos(as/es) adolescentes também expressaram o desejo de que a pandemia se findasse e que todos(as/es) ficassem bem.

A despeito desses planos mais amplos, a realização de processos seletivos para ingresso no ES (como: ENEM e vestibulares), a escolha da graduação e a entrada na mesma, principalmente, apareceram como essenciais nas falas de oito participantes. Aqui, a conclusão da formação e o ingresso no mercado de trabalho também apareceram, mas, considerando que a maior parte dos(as/es) participantes ainda não estava concluindo o EM, tais elementos foram bem menos manifestos do que em outros momentos desta investigação. Nessa etapa da pesquisa, dentre os cursos pretendidos, estavam: Arquitetura, Biologia, Ciências Sociais, Ciências Políticas, Direito, Engenharias, Física e Psicologia. Alguns(mas/mes) adolescentes falaram sobre mais de uma possibilidade de graduação. A respeito da decisão do curso,

Francisco (homem cis, branco, 2º ano, escola particular) falou um pouco sobre a fluidez desse processo:

Eu tinha vontade de fazer o curso de Direito antes da quarentena. Mas **eu mudei completamente de pensamento. Eu acho que isso é normal para a minha idade e acho que isso é saudável**. E agora eu estou com vontade de fazer o curso de Ciências Sociais. (grifos nossos).

Sobre os planos supramencionados, José (homem cis, pardo, 2º ano, escola particular) afirmou: “O **futuro, pra mim**, como estudante de EM, **é o vestibular**, né? É o que eu tenho me preparado . . . Futuro, para mim, agora, **é conseguir estudar, passar numa boa universidade e começar minha vida**.” (grifos nossos).

A respeito dos sentidos atribuídos à instituição de ES, Francisco (homem cis, branco, 2º ano, escola particular) conseguiu expressar de maneira mais direta:

Eu acho interessante ter uma universidade com o prestígio [e a potência] da UFU aqui tão perto da gente . . . Acho [que] **a universidade parece um sonho. Não é só sonho de chegar lá**, para mim, **é uma reunião de conhecimento . . . Uma pena não estarem dando tanto valor** [para a universidade]. (grifos nossos)

Apesar de se remeter à universidade, essa fala de Francisco ajuda a compreendermos mais o valor que, principalmente depois da pandemia, os(as/es) estudantes atribuíram às instituições de ensino, especialmente, no que se refere à transmissão de saberes humanos e ao diálogo sobre o conhecimento.

Ademais, na ilustração 9, apresentamos um resumo dos sentimentos e pensamentos mais expressos pelos(as/es) participantes durante a primeira entrevista:

Ilustração 9

Sentimentos e Pensamentos mais expressos na Primeira Entrevista Semiestruturada



Fonte: A autora do presente trabalho.

A partir da ilustração acima buscamos expressar por meio da figura da balança que, no processo imaginativo de futuro dos(as/es) participantes, há uma oscilação entre os sentimentos de medo e esperança. É algo que, conforme poderá ser acompanhado no decorrer das três etapas expostas desse eixo, está em movimento e processo. Não está equilibrado, é algo que muda conforme as condições concretas, as vivências dos(as/es) adolescentes. Procuramos expor por meio de bloquinhos os principais elementos que compõem e “alimentam”, por assim, dizer, cada um dos sentimentos.

Nesse sentido, observamos o quanto esse momento inicial da pandemia demonstrava-se nebuloso para os(as/es) adolescentes devido às incertezas, algo que gerava medo. Em contrapartida a isso, os(as/es) participantes foram encontrando espaços nos quais pudessem imaginar o futuro, como as entrevistas da nossa pesquisa. E a escola que antes da pandemia

poderia até ser um lugar de estimular essa imaginação, como destacado por Oliveira et al. (2021) e pelos(as/es) próprios(as/es) estudantes, durante o período pandêmico ocupava o lugar central na imaginação de futuro deles(as/es) e fazia com que se sentissem esperançosos(as/es), ao conjecturarem sobre o retorno das aulas presenciais. É interessante salientarmos que essa centralidade, aos poucos, estava sendo transposta para o ES, atribuindo-se à universidade/faculdade muita importância, ao pensarem na escolha da graduação, na realização dos processos seletivos e na entrada no ES. Além disso, também trouxeram sonhos mais amplos de vida. Assim, apesar de medo e esperança coexistirem, esta parecia prevalecer.

5.3.2. Segunda Entrevista Semiestruturada

Os meses eram maio e junho de 2021. Por volta de fevereiro de 2021, as aulas presenciais haviam sido retomadas pelas escolas particulares por cerca de 15 dias. Esse retorno breve envolveu um jogo de forças, pressões de setores e interesses diversos. Entretanto, devido ao aumento do número de mortes e pessoas infectadas na cidade foram retomadas algumas medidas de contenção da doença e as aulas foram interrompidas novamente. A vacinação no país havia começado em 17 de janeiro de 2021, mas continuava a passos lentos, uma vez que profissionais da educação e adolescentes ainda não haviam sido vacinados(as/es). Os joguetes políticos permeavam as discussões pró e contra medidas sanitárias de prevenção e contenção da doença. Houve instabilidades quanto à escolha da data do ENEM e à sua realização. E o representante político do nosso país continuava assumindo uma postura negacionista diante da pandemia, questionando a obrigatoriedade da vacinação e demorando para adquirir as vacinas.

Nessa entrevista, quando os(as/es) estudantes falaram sobre o futuro, a angústia pareceu estar mais presente, ainda que também existisse esperança. A respeito disso, alguns(mas/mes) participantes, em um movimento diferente da etapa anterior da pesquisa, expressaram uma preferência por pensar e contar sobre os planos futuros, ao invés de falarem sobre o presente,

como uma estratégia para lidarem com as incertezas. Sobre isso, Luiz (homem cis, branco, cursinho, instituição de ensino particular) comentou: “Eu acho que eu **tenho tentado pensar no futuro** assim, quando voltar [ao normal]. Porque **se eu ficar pensando em como tá agora não vai resolver nada...**” (grifos nossos). Essa tática não foi expressa de maneira verbal pela maioria dos(as) participantes, mas sim de maneira mais implícita durante suas narrativas.

Nesse sentido, alguns(mas/mes) adolescentes assumiram uma postura de, ao falarem do presente, enfatizar uma sensação de bem-estar e de harmonia, de forma repetitiva inclusive. Sobre isso, Mateus (homem cis, branco, 3º ano, escola particular), ao discorrer sobre o fato de permanecer no espaço de casa por muito tempo, disse:

[Na minha casa,] **eu fico no meu quarto**. No meu quarto **eu posso ler livros, eu estudo grande parte do tempo**, aí entro no computador, mexo aqui um pouco. Gosto de ficar lá no fundo [da casa] e ficar passeando um pouco lá. Basicamente, [tenho] esse espaço da casa. **Tudo em harmonia**. (grifos nossos)

Percebemos que, nessa etapa da pesquisa, esses “tudo harmônico” e “tudo ótimo” representavam uma conformidade dos(as/es) participantes com a situação, na qual, utilizavam afirmar repetitivamente o completo oposto do que estavam sentindo, a fim de conseguirem lidar com os momentos difíceis, de perdas e de frustração pelos quais estavam passando. Nesse sentido, José (homem cis, pardo, 3º ano, escola particular) contou um pouco sobre como foi lidar com a interrupção das aulas presenciais que retornaram brevemente no início de 2021:

Ah, **foi bom [o retorno das aulas presenciais]! Eu gostei muito daquela semana. Foi tipo um alívio**, porque eu tava sentindo uma pressão muito grande, tinha acabado de chegar resultado de vestibular. E foi um alívio! Eu **tinha esperanças de que esse [retorno] se prolongasse por um período**, pelo menos até os vestibulares... eu fiquei

com uma expectativa bem grande. Mas aí... **Por água abaixo e veio a decepção [do presencial não ter continuado]**. (grifos nossos)

Uma das participantes, a Alice (mulher cis, branca, 3º ano, escola particular), conseguiu explicitar mais sobre o quanto basear a sua imaginação de futuro em um presente tão caótico a deixava com falta de perspectivas quanto ao que estaria por vir. Algo que foi bem expresso na sua seguinte fala:

Realmente, está sendo **bem complicado** manter o foco, **manter as expectativas**, porque a gente passa um **período se preparando para um mundo que não existe mais**. A gente chega pensando que vai ser **como foi com nossos pais**, que vai ser tudo tranquilo...Não que tenha sido tudo tranquilo, mas tinha uma estabilidade. **Não tinha essa incógnita que chegou do nada**. Então, **a gente está no escuro...** Nesse período, **eu acho que não cabe fazer planos muito grandes e muito a longo prazo, vou dando um passo de cada vez**. Então, agora meus planos são: **Entrar na universidade que eu escolhi e formar**. Por enquanto... É isso, mas **daí em diante eu vou elaborando melhor**. Vamos ver como vai estar. Porque **é muito complicado fazer planos sobre o que você não sabe**. (grifos nossos)

A partir desse excerto da entrevista de Alice também notamos algo que foi manifesto por outros(as/es) adolescentes: o quanto o ingresso no ES, a realização da graduação e a entrada no mercado de trabalho se apresentavam como centrais nas perspectivas de futuro e como fontes de esperança no processo imaginativo dos(as/es) estudantes. Nesse sentido, é importante considerarmos que a maioria dos(as/es) participantes (quatro, para sermos mais exatas) dessa etapa estavam no 3º ano do EM, e na iminência de prestar os processos seletivos para ingressarem no ES. Nessa etapa da pesquisa, dentre os cursos pretendidos, estavam: Agronomia, Arquitetura, Biologia, Ciências Sociais, Engenharias (como: a Aeronáutica) e

Psicologia. Alguns(mas/mes) adolescentes falaram sobre mais de uma possibilidade de graduação.

Ademais, apesar de propiciar esperança, a reflexão sobre o ingresso no ES também gerava angústia e medo, visto que alguns(mas/mes) participantes revelaram preocupação diante da possibilidade de cursarem a graduação de forma remota e, em decorrência dessa modalidade de ensino, acabarem se decepcionando. Sobre isso, Alice (mulher cis, branca, 3º ano, escola particular) relatou:

O EM eu já conformei que eu perdi, aí agora **se eu perder o meu ano de caloura eu vou ficar muito triste . . . Não vai ser do jeito que a gente imaginava, né?** Vai ter bastante restrição ainda, mesmo que com todo mundo vacinado. Mas, vai ser melhor que o online, se a gente conseguir ficar no presencial... Acho que a **minha frustração seria: Acabar não gostando do curso se continuar online.** Justamente, porque já estou cansada desse modelo. (grifos nossos)

Para além da entrada no ES, os(as/es) adolescentes falaram como imaginavam que seria a volta das aulas presenciais, alguns(mas/mes) inclusive baseados(as/es) na experiência breve de retorno que haviam tido no início do ano de 2021. A respeito disso, destacamos os excertos a seguir:

[No ano passado, em 2020,] a expectativa era: No começo do ano [de 2021], já estão voltando [as aulas presenciais]. E eu **acho que não volta tão cedo ainda. . . Mas, acho que quando voltar vai ser estranho no começo.** Foram 2, 3 anos todo mundo trancado em casa, mas acho que depois fica normal . . . Acho que [o que mais estranharemos vai ser:] **ter que sair de casa** (ri). Porque eu acordo e assisto aula na cama. Então, posso acordar 5 minutos antes da aula, passar uma água no rosto e assistir aula. Aí vou ter que acordar 1 hora antes, tomar um banho, me arrumar, pegar transporte, ir para a faculdade,

achar um lugar para sentar, esperar o professor. **Aí muda a rotina.** (Luiz, homem cis, branco, cursinho, instituição de ensino particular, grifos nossos)

Eu estou com medo [do retorno das aulas presenciais] não só pela gente [estudantes], mas porque **enquanto não vacinar os professores, não acho que seja justo voltar as aulas presenciais.** Então, **acho muito complicada essa questão de voltar às aulas agora, principalmente antes de ter vacinado pelo menos metade da população daqui [da cidade] . . . Acho que se for opcional, eu prefiro não ir.** (Sally, não-binário, branque, 2º ano, escola pública, grifos nossos).

Nesse sentido, percebemos que, diferente do momento anterior da pesquisa, nessa etapa os(as/es) participantes apresentaram perspectivas de futuro mais fundamentadas na concretude da realidade pandêmica e menos idealizadas. Algo que compreendemos que se deveu ao fato de que as condições da pandemia deixaram de ser extraordinárias e passaram a ser o contexto possível, com o qual tinham que lidar. Além disso, notamos que os(as/es) adolescentes demonstraram sentimentos contraditórios quanto ao futuro, uma vez que, para além da expectativa positiva, da fé e da esperança a respeito, especialmente, da entrada no ES, expressaram receio de se decepcionarem e se frustrarem com a graduação, angústia, ansiedade e insegurança com relação ao ingresso no curso e ao retorno das aulas presenciais na escola e na universidade/faculdade. Estes sentimentos são parecidos com os que foram manifestos pelos(as/es) estudantes que participaram da pesquisa de Cartaxo et al. (2022).

Além disso, diferente do que foi explicitado no momento anterior da pesquisa, nessa etapa, os(as/es) participantes viam outros planejamentos, para além da entrada no ES, como muito incertos e verbalizaram pouco sobre planos e desejos mais amplos. Chegaram a referir-se ao desejo de que as coisas dessem certo no futuro deles(as/es) e da humanidade, e sobre outras aspirações mais singulares, como serem respeitados(as/es) em sua individualidade e

terem autonomia para refletir sobre a própria vida e os acontecimentos mundiais, e que ocorressem mudanças políticas, com a eleição de representantes que investissem mais na área da educação.

Novamente, a entrada no ES foi aparecendo como algo primordial na imaginação de futuro dos(as/es) adolescentes. Todavia, nesse momento da pesquisa, essa expressão foi mais proeminente e ganhou uma qualidade de quase exclusividade, visto que, além de ser o plano principal, resumia basicamente o planejamento de futuro dos(as/es) estudantes. E, novamente, assumiu um caráter de princípio da vida, a chance de o indivíduo ter vivências memoráveis e se sentir inteiro, realizado e feliz; algo que é coerente com o encontrado na literatura pré-pandêmica (Oliveira et al., 2020). Além disso, no período de pandemia, esse ingresso no ES pareceu funcionar como uma perspectiva que fornecia esperanças para continuar a viver e imaginar o futuro, quando os(as/es) participantes estavam vivenciando um momento muito caótico.

Ademais, na ilustração 10, apresentamos um resumo dos sentimentos e pensamentos mais expressos pelos(as/es) participantes durante a segunda entrevista:

Ilustração 10

Sentimentos e Pensamentos mais expressos na Segunda Entrevista Semiestruturada



Fonte: A autora do presente trabalho.

Como mencionamos antes, a partir da ilustração na figura de uma balança, tentamos mostrar o quanto a imaginação do futuro para os(as/es) participantes foi perpassada pela oscilação entre medo e esperança, que pendiam de acordo com as vivências dos(as/es) adolescentes. Nesse momento da pesquisa, apesar de esperança e medo coexistirem, este parecia prevalecer.

Nesse sentido, notamos que esse momento da pandemia, apesar de menos nebuloso, pois já apresentava condições com as quais estavam se acostumando, demonstrava-se confuso e caótico para os(as/es) adolescentes. Isso se devia ao fato de ele ser repleto de novidades difíceis e de perdas vivenciadas por eles(as/es), algo que gerava angústia, ansiedade e

insegurança, especialmente quanto à entrada e ao funcionamento da formação no ES que alimentavam o medo do futuro. E este receio, por vezes, apareceu disfarçado de um “está tudo bem!” expresso nas narrativas dos(as/es) participantes. Em movimento oposto a isso, os(as/es) adolescentes buscaram espaços nos quais pudessem refletir sobre o futuro, como as entrevistas da nossa pesquisa e os diálogos com amigos(as/ues) e familiares. Aqui percebemos uma certa retomada das relações, seja presencialmente, seja o estabelecimento de redes virtuais. É um momento em que um modo de viver “pandêmico” foi sendo incorporado pelos(as/es) participantes. Ademais, apesar de também terem sido fontes de receio nessa etapa da pesquisa, o ingresso e a formação no ES faziam com que os(as/es) adolescentes se sentissem esperançosos(as/es) ao pensarem no futuro.

5.3.3. Prática Grupal

Os meses eram julho, agosto e setembro de 2021. Nas escolas particulares, as aulas já estavam sendo realizadas no formato híbrido, isto é, metade das atividades era feita presencialmente, e a outra parcela era realizada virtualmente. As escolas públicas ainda mantinham o ERE, utilizando do PET como material. O número de mortes e pessoas infectadas na cidade estava diminuindo. A vacinação no país já havia avançado um pouco mais, com cerca de 55% da população vacinada com pelo menos uma dose e com 25% das pessoas totalmente vacinadas⁸⁹. Inclusive, alguns participantes foram vacinados ao longo do tempo em que fizemos a prática grupal. Os joguetes políticos ainda permeavam as discussões pró e contra medidas sanitárias de prevenção e contenção da doença. Passávamos por um afrouxamento das precauções recomendadas. E o representante político do nosso país ainda assumia uma postura negacionista diante da pandemia, incitando a aglomeração de pessoas sem máscara e questionando a obrigatoriedade da vacinação. Um dos participantes, o Luiz, que já havia feito

⁸⁹ Naquele momento, a expressão “totalmente vacinado” dizia respeito a quem tinha tomado duas doses das vacinas AstraZeneca e Coronavac ou uma dose da vacina da Janssen.

os processos seletivos para ingressar no ES, descobriu que havia passado e nos informou em um dos grupos. Francisco, José e Mateus estavam na iminência de fazerem o vestibular e acabaram realizando-o enquanto ainda participavam da prática grupal.

Nessa etapa, quase não se verbalizou sobre o retorno das aulas presenciais na escola, talvez porque a maioria já estivesse vivendo isto ou já tinham outras prioridades. Somente Francisco e Sally ainda não tinham voltado à escola presencialmente e apenas Sally (não-binário, branque, 2º ano, escola pública) demonstrou um pouco de preocupação quanto a isso, indagando a quem tinha retornado sobre como estava sendo esse retorno e se os(as/es) professores(as/ies) estavam conseguindo revisar os conteúdos que haviam sido dados durante a pandemia. Questionamentos aos quais especialmente José e Mateus responderam, na tentativa de tranquilizar Sally, que iriam cuidar disso.

Durante a prática grupal, nas narrativas sobre o futuro, a esperança pareceu estar mais presente, ainda que também existissem ansiedade e medo. Todavia, notamos que os grupos representaram um momento importante para que os(es) participantes pudessem expressar mais seus anseios e suas dúvidas e refletir sobre eles(us). Sobre isso, Mateus (homem cis, branco, 3º ano, escola particular) expressou: “Com essa pandemia, a todo momento eu fico pensando muito no futuro e **sempre fico esperando pelo pior** . . . Tem um **desencantamento com o mundo. Eu estou mais realista** e menos idealista.” (5º encontro, grifos nossos) e “**Será que vou gostar mesmo do curso que eu escolher?**” (8º encontro, grifos nossos).

Além disso, outros(es) adolescentes também falaram de suas inseguranças quanto a ingressarem no ES, a como funcionaria a formação e a se sentirem perdidos(es), deslocados(es) e apresentando comportamentos tidos como “infantis”. A respeito disso, Luiz (homem cis, branco, concluído, instituição de ensino particular) que estava mais próximo da entrada na graduação, durante o 7º encontro, expressou seu medo dizendo que “Na **escola**, tinha o que

fazer e **tinha gente me guiando**” e questionou “Na **universidade, você tem que ir sozinho ou alguém te ajuda?**” (grifos nossos).

Percebemos a partir das narrativas dos participantes o quanto eles(us) necessitavam de espaços para expressarem seus anseios e suas dúvidas e para imaginarem futuros diante de um período pandêmico cheio de inconstâncias. A escola que, como apontado por Oliveira et al. (2021), deveria ser um local importante de estímulo da imaginação criativa, acabava falhando nisso antes da pandemia, e depois desse período, essa função parecia praticamente inexistente. Além disso, observamos, especialmente a partir da fala de Luiz, o quanto as instituições de ensino fundamental e médio, durante a pandemia, pouco prepararam os(as/es) estudantes para fazerem escolhas, pensarem de maneira independente e construírem seus projetos de vida (Oliveira et al., 2021).

Nesse sentido, a prática grupal foi relevante para pensarmos com eles(us) no quanto outros(as/es) adolescentes também estavam vivenciando sensações semelhantes e tinham medos e inseguranças parecidos, bem como, refletirmos sobre como esses(as/us) jovens chegariam ao ES com dificuldades similares e que poderiam buscar formas coletivas de enfrentar esses obstáculos. Algo que pareceu fazer com que os(es) participantes se sentissem menos sozinhos(es) e mais amparados(es).

Novamente, a entrada no ES, a realização da graduação e o ingresso no mercado de trabalho apareceram como fontes de esperança no processo imaginativo dos(es) participantes, foram elementos centrais nas narrativas dos(es) adolescentes sobre o futuro, de forma mais proeminente do que em outros momentos da pesquisa. Dentre os cursos pretendidos pelos(es) estudantes estavam: Biologia, Engenharia Química e Psicologia. Sobre isso, Francisco (homem cis, branco, 3º ano, escola particular) comentou que se dedicaria a pensar na graduação que queria fazer no próximo ano.

A respeito dessa primordialidade, na vida dos(es) adolescentes, do ingresso no ES e da necessidade de discutirem sobre essa temática, é relevante levarmos em consideração que a maior parte dos(es) participantes já estava concluindo o EM. Visto que três (Francisco, José e Mateus) estavam no 3º ano, um (Luiz) já havia finalizado o ensino escolar e um (Sally) estava no 2º ano. Além disso, os que estavam no último ano do EM estavam se preparando para prestar os processos seletivos para ingressarem no ES.

Para além dos planos vinculados ao ingresso no ES, os(es) participantes demonstraram dificuldade de fazer planejamentos a longo prazo, conforme expressou Mateus (homem cis, branco, 3º ano, escola particular) durante 8º encontro, após propormos que eles(us) listassem as metas de vida no decorrer dos anos⁹⁰: “Eu não consigo planejar muito bem... **faço planejamentos próximos**” (grifos nossos). É interessante salientarmos que mesmo nesse encontro supramencionado que foi pensado para discutirmos os planos para além da universidade, inicialmente, os adolescentes abordaram as suas expectativas quanto à entrada no ES.

Entretanto, conforme fomos convidando-os(es) a planejar outras dimensões da vida, especialmente, no 8º encontro, os participantes conseguiram expressar sonhos sem data prevista para realizarem, como: conseguir tirar a Carteira Nacional de Habilitação, ter casa própria, estudar fotografia, canto e línguas, e viajar para lugares com paisagens naturais memoráveis. Além disso, no encontro supracitado, os três adolescentes que participaram (Francisco, Luiz e Mateus) abordaram como sendo primordial para eles a concretização do desejo de adquirirem o máximo de conhecimentos.

⁹⁰ Para essa atividade, pedimos, primeiramente, que listassem seus planos no prazo de 1 ano depois daquele encontro grupal. Depois, após 5 anos. Em seguida, após 10 anos. E, por fim, depois de 20 anos.

Nesse sentido, assim como no momento anterior da pesquisa, nessa etapa os(es) adolescentes apresentaram perspectivas de futuro mais fundamentadas na concretude da realidade pandêmica e menos idealizadas. Além disso, notamos que os(es) participantes manifestaram sentimentos contraditórios quanto ao futuro, uma vez que, para além da expectativa positiva a respeito, especialmente, da entrada no ES, expressaram: receio de se decepcionarem e se frustrarem com a graduação, ansiedade e insegurança com relação ao ingresso no curso e ao retorno das aulas presenciais na universidade. Algo que é parecido com o que foi demonstrado pelos(as/es) estudantes que participaram da pesquisa de Cartaxo et al. (2022); e despreocupação, ânimo, confiança, fé e esperança.

O ingresso no ES apareceu novamente como algo essencial na imaginação de futuro dos(es) participantes. E notamos que a cada nova etapa da pesquisa, essa demonstração ficou mais evidente e ganhou uma qualidade de quase exclusividade nos planos dos adolescentes, uma vez que, além de ser a expectativa principal, retratava quase que na íntegra o planejamento de futuro deles(us). Além disso, de novo, a entrada no ES assumiu um caráter de início de vida e de possibilidade de propiciar vivências memoráveis e sensação de completude para os(es) estudantes. Algo que é condizente com o que foi apontado por Oliveira et al. (2020) antes da pandemia. No período pandêmico, o ingresso no ES pareceu funcionar como um organizador e uma fonte de esperanças que dava forças para que os(es) participantes, diante de tempos tão inseguros, continuassem a viver e a imaginar o futuro.

Além disso, compreendemos que ao ofertarmos, especialmente, durante 7º e o 8º encontros da prática grupal, informações concretas sobre a realidade do ingresso no ES e proporcionarmos espaços para que os(es) adolescentes pudessem ponderar sobre esses planos, de forma coletiva, auxiliamos nos processos de autoconhecimento e de desenvolvimento da imaginação. Sobre a ajuda do grupo em despertar o senso de coletividade e o pensamento de que não está sozinho(e), Sally (não-binário, branque, 2º ano, escola pública), no decorrer do 7º

encontro, disse que “é bom e ajuda um pouco saber que tá **tudo bem chegar lá [na universidade] com medo, pois tem outras pessoas assim.**” (grifos nossos).

Isso possibilitou que os(es) participantes delineassem projetos de vida, ainda que de modo muito inicial, e refletissem sobre, por exemplo, as possibilidades de não gostar de parte dos conteúdos do curso escolhido ou dele por completo e/ou de trocar de graduação, permanecendo de “mente aberta”, como afirmou José (homem cis, pardo, 3º ano, escola particular), durante o 7º encontro.

Os(Es) participantes conseguiram falar sobre a primordialidade do conhecimento na vida deles(us), conforme expressou Mateus (homem cis, branco, 3º ano, escola particular), durante o 8º encontro: “Meu **desejo essencial é ter o máximo de conhecimento!** . . . atingir o nível de conhecimento que sei **como funciona todas as coisas**, como: sociedade, história e política. **E assim, posso ensinar outras pessoas.**” (grifos nossos). Um primeiro ponto a discutirmos aqui é o quanto associa-se a quem ensina a figura de detentora de todo o saber. Outro aspecto é a fundamentalidade do conhecimento na vida desses(us) estudantes que nos leva a compreender melhor a importância atribuída à universidade e à escola como espaços relevantes de fonte de saberes. Entretanto, aqui é relevante destacarmos a fala de Francisco (homem cis, branco, 3º ano, escola particular), também no decorrer do 8º encontro: “Acho que a humanidade conseguiu um grande avanço quando **estudar passou a ser parte da vida.** [...] Então, penso que **não tem conhecimento só na faculdade!**” (grifos nossos). Apesar disso, a universidade foi compreendida pelos(es) participantes como um espaço relevante para ser apropriado por eles(us) e pela comunidade como um todo.

Além disso, achamos pertinente pontuarmos o quanto a prática grupal foi fundamental para auxiliar os(es) participantes a refletirem sobre a inserção deles(us) no futuro da sociedade e da humanidade enquanto gênero humano, evidenciando o desenvolvimento da

autoconsciência; tal como propõem Pereira e Sawaia (2020). Nesse sentido, alguns(mês) adolescentes questionaram sobre qual seria a sua função na sociedade; sobre isso, Mateus (homem cis, branco, 3º ano, escola particular), durante o 8º encontro, comentou: “Eu acho que quando formos **adultos vamos achar o nosso papel na sociedade.**” (grifos nossos). Apesar de muitos(es) participantes expressarem a concordância com o pensamento de Mateus, o que percebemos durante a prática grupal foi uma tentativa constante deles(us) se situarem em relação à sua função no mundo.

Assim, os grupos os(es) ajudaram a pensar no papel ativo deles(us), enquanto coletivo, na transformação da realidade. E, de maneira muito coerente com a compreensão deles(us) de que o conhecimento era essencial na vida deles(us) e da humanidade, a maioria chegou à conclusão de que seriam necessárias ações sociais que visassem políticas de apoio e incentivo à educação, especialmente, a pública. A respeito disso, Luiz (homem cis, branco, concluído, instituição de ensino particular), durante o 5º encontro, ponderou sobre a complexidade dessas transformações: “Para mudar [o sistema social] é preciso educar. Mas **para educar, é preciso mudar o sistema**, pois o **sistema não prevê educação.**” (grifos nossos). Nesse sentido, José (homem cis, pardo, 3º ano, escola particular), no mesmo encontro, problematizou: “é **difícil** quando é por meio dos **meios arrumados pelo sistema que queremos combater o próprio sistema.**” (grifos nossos).

Pensando em maneiras de fortalecer esse movimento pró-educação, alguns(mês) participantes, durante o 5º encontro, pensaram algumas possibilidades. Francisco (homem cis, branco, 3º ano, escola particular) falou sobre a importância de aliarmos o conhecimento teórico ao prático: “Temos que **tentar entender como funciona a estrutura [capitalista]** e não só ficar praticando, mas **refletir sobre a prática [a partir da teoria].**” (grifos nossos). Sally (não-binário, branque, 2º ano, escola pública), por sua vez, falou sobre a relevância de existirem pessoas que colocassem em prática a universalização dos conhecimentos e disse: “é importante

levar conhecimentos para pessoas que não tem [acesso à educação]. [...] e continuar indo contra o sistema.” (grifos nossos). E por fim, Luiz (homem cis, branco, concluído, instituição de ensino particular) refletindo sobre “o que consigo fazer dentro do meu alcance [para mudar a realidade]”, se engajou em movimentos sociais e políticos de assistência à comunidade e elencou o voto como um passo importante para isso.

Ademais, na ilustração 11, apresentamos um resumo dos sentimentos e pensamentos mais expressos pelos(es) participantes durante a prática grupal:

Ilustração 11

Sentimentos e Pensamentos mais expressos na Prática Grupal



Fonte: A autora do presente trabalho.

No oscilar constante da balança entre medo e esperança, vemos que esta pareceu prevalecer nessa etapa. Nesse sentido, notamos que esse momento da pandemia foi menos

nebuloso, com os(es) participantes tendo mais familiaridade com a realidade concreta desse período. Entretanto, ainda foi repleto de inseguranças e ansiedades que nutriam os medos dos(es) adolescentes quanto ao futuro. Em contrapartida a isso, os(es) estudantes buscaram espaços nos quais pudessem refletir sobre o futuro, como a prática grupal e evidenciaram a relevância da coletivização das dúvidas, dos sentimentos, das problemáticas e dos enfrentamentos para não se sentirem sozinhos(es) elaborar as vivências passadas e auxiliar na constituição de um processo imaginativo no qual pudessem pensar diversas possibilidades de futuro. Isso enfatizou, mais uma vez, o quanto a interação com os outros e com o mundo, por meio da mediação, é essencial para a nossa formação, o nosso desenvolvimento e aprendizagem (Leontiev, 2004; Vigotski, 1999). Nesse sentido, Francisco (homem cis, branco, 3º ano, escola particular), durante o 6º encontro, disse: “Eu acho que **a gente é relação!**” (grifos nossos).

Além disso, o ingresso no ES, a formação e a entrada no mercado de trabalho foram fontes importantes de esperança para os(es) participantes. Nessa etapa, ficou mais evidente o quanto os(es) adolescentes associavam as instituições de ES e a apropriação de conhecimentos, sendo esta apreensão compreendida como um objetivo essencial de vida deles(us). Os(Es) participantes também conseguiram discorrer sobre sonhos sem data programada para serem realizados. E todos esses foram fatores que fizeram com que se sentissem esperançosos(es) ao pensarem sobre o futuro.

Ainda sobre a questão da relevância da relação com outro, pudemos perceber o quanto a prática grupal, a partir da socialização entre participantes e coordenadoras, foi um espaço de construção e expressão de teses, antíteses e sínteses. Com frequência, nos encontros, participantes que expunham suas compreensões, eram impactados(es) pelas concepções distintas do outro e, por meio da mediação, especialmente, das coordenadoras estruturávamos coletivamente sínteses dos entendimentos. Apesar de isso ter sido um movimento geral do grupo no decorrer dos encontros, acreditamos que algumas falas dos(es) adolescentes

expressam bem a relevância do contato com o diferente e do estabelecimento de diálogos e de construções comuns coletivas.

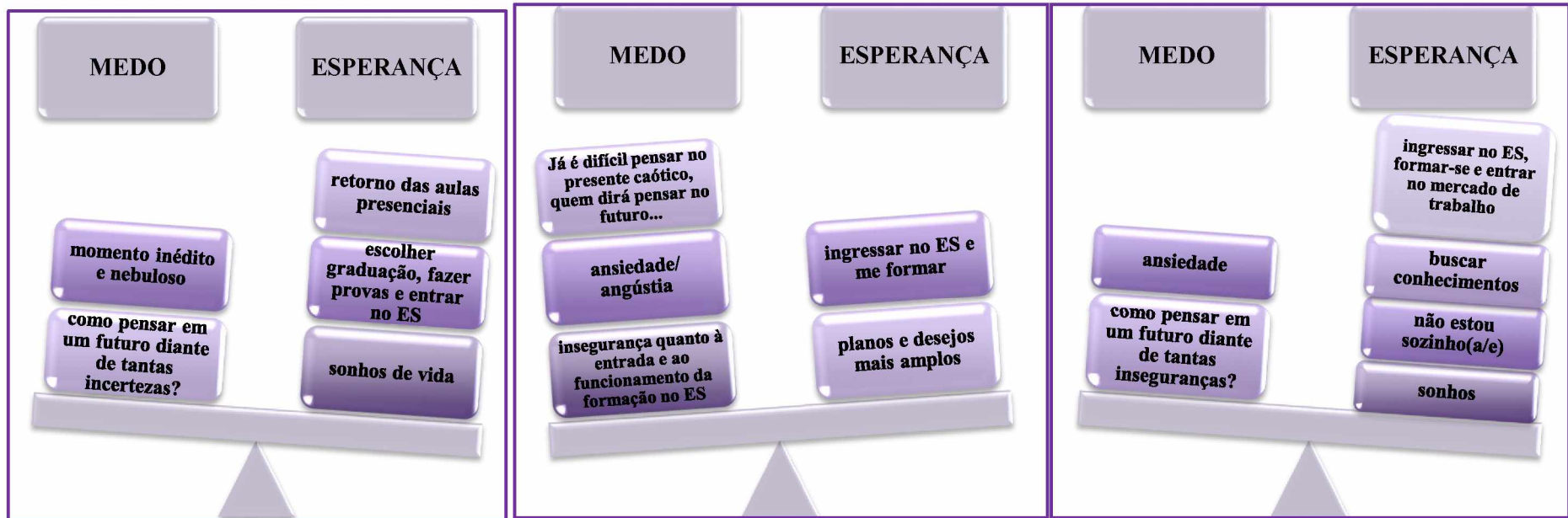
Sobre isso, falas de Francisco (homem cis, branco, 3º ano, escola particular) são bem ilustrativas: “O livro⁹¹ nos faz pensar em alguns questionamentos: ‘**Qual o efeito de uma sociedade sem comunicação?**’ e ‘Como se comunicar com alguém que pensa completamente o oposto?’ . . . Acho **importante conseguir dialogar com o diferente, pois ele existe!**” (6º encontro, grifos nossos); e “Normalmente, eu fico muito sozinho e acaba que meu pensamento se torna imbatível, pois fica só na minha cabeça. É muito difícil escutar coisas diferentes . . . [Apesar disso,] acho que **cada participante [do grupo] trouxe um ponto [diferente] e isso construiu um diálogo!**” (9º encontro, grifos nossos). Outra pessoa que expressou bem isso foi o Luiz (homem cis, branco, concluído, instituição de ensino particular) que, durante o 9º encontro, disse: “No encontro que conversamos sobre muitos assuntos, **sempre que eu trazia alguma coisa, ele [Francisco] trazia um ponto diferente.** Isso foi **bom**, pois **me fazia refletir.**” (grifos nossos). Ademais, é importante ressaltarmos que a partir desses diálogos possíveis, alguns laços foram construídos entre os participantes do grupo e outros vínculos já existentes previamente se fortaleceram.

Ademais, na ilustração 12, apresentamos um resumo dos sentimentos e pensamentos mais expressos pelos(as/es) participantes ao longo das três etapas:

⁹¹ Aqui, o participante está se referindo ao livro “Os Despossuídos”, de 1974, de Úrsula K. Le Guin. Francisco levou a sinopse dessa obra como instrumento dialógico para iniciarmos a conversa no 6º encontro da prática grupal.

Ilustração 12

Sentimentos e Pensamentos mais expressos ao longo das Três Etapas



Fonte: A autora do presente trabalho.

Acima é possível observar a figura com as três balanças que construímos como sínteses possíveis dos três momentos da pesquisa. Colocamos lado a lado, para ficar mais fácil de se visualizar o movimento oscilante entre medo e esperança nas narrativas dos(as/es) adolescentes ao longo das etapas da investigação. Concluimos que nos três momentos da pesquisa a imaginação esperançosa esteve presente e muito fundamentada na perspectiva de um futuro que incluía o ingresso no ES. Isso pareceu ser o que foi fortificando os participantes para que eles(as/us) continuassem a viver e pensar projetos de vida, em tempos tão difíceis, marcados por inseguranças e incertezas.

A seguir, para finalizar a seção de discussão, apresentaremos algumas considerações finais a respeito dos três eixos temáticos que analisamos.

5.3.4. Apontamentos Finais sobre os Três Eixos

Ademais, retomando toda essa seção de discussão, concluimos que uma constante nos três eixos foi a relevância da socialização no processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos(as/es) adolescentes, quando se lembravam do passado, quando narravam o presente pandêmico e quando imaginavam um futuro pós-pandemia. Assim, em todos os tempos (passado, presente e futuro), os(as/es) participantes atribuíram às instituições de ensino (escolas, universidades, faculdades e etc) o sentido de possibilitar interações, trocas, diálogos com o outro, com o diferente. Diante da ausência da escola, durante a pandemia, enquanto espaço que propiciava isso, os(as/es) adolescentes buscaram outros lugares e acabaram encontrando isso na pesquisa, no decorrer das entrevistas e, principalmente, da prática grupal.

Dessa forma, pensando em ilustrar o quanto a socialização apareceu como central no nosso trabalho enquanto conteúdo e enquanto processo, destacamos a seguir um trecho da

carta⁹² que nós coordenadoras escrevemos para ler para os participantes no último encontro da prática grupal:

nossa disposição para o encontro, para estar com os outros, para escutar, para falar de si, para realizar trocas e para se relacionar e se vincular com os outros, foi essencial para que os grupos acontecessem de forma acolhedora, respeitosa, fluida e reflexiva.

O filósofo Spinoza acreditava na existência de “bons encontros”, isto é, de encontros nos quais nós ampliamos o nosso potencial de sermos afetados e de afetarmos o outro, tornando-nos mais próximos de nós mesmos e do mundo. Tomando como base esse conceito de Spinoza, consideramos que pudemos desenvolver bons encontros no grupo, ensinamos e aprendemos uns com os outros e, em alguma parte, acreditamos que nos transformamos. Afinal, como disse Heráclito de Éfeso certa vez: *“Nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio... pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o homem!”*.

Pensando no grupo como um rio, nós, indivíduos com perspectivas tão diversas, entramos nele e saímos dele mudados, assim como, também o alteramos. Então, compreendemos que esse grupo, composto por cada um(a/e) de nós, foi único.

No livro “A Sinfonia dos Animais”, de 2020, de Dan Brown, o autor nos faz refletir sobre o papel de cada músico animal em uma orquestra, que toca um instrumento diferente e também tem um ensinamento único sobre a vida. Semelhante a uma orquestra é um grupo, cada indivíduo o compõe de maneira singular, e de modo único afeta e se deixa afetar pelo grupo e pelos(es) participantes.

⁹² A carta está no Anexo 15 do presente trabalho.

[...] o grupo só pôde acontecer da forma como ocorreu porque cada um(e) de vocês fez parte dele!

A seguir, caminhando para a finalização do nosso trabalho, apresentaremos as nossas considerações finais, nas quais proporemos algumas sínteses, algumas reflexões e algumas indagações.

6. Considerações Finais: Caminhos possíveis a partir dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento na pandemia

Viver é partir

Voltar e repartir (é isso)

Partir, voltar e repartir (é tudo pra ontem)

Viver é partir

Voltar e repartir

Partir, voltar e repartir [...]

(Emicida. [Compositor], 2020,

Música “*É tudo pra ontem*”,

Emicida & Gilberto Gil).

Toda crise guarda involuções e evoluções, bem disse Vigotski. E a pandemia, enquanto um período crítico, trouxe perdas, mortes e sofrimentos, mas também apresentou potencialidades. A partir, especialmente, dos modos como os processos de escolarização ocorreram nesse cenário pandêmico, manifestaram-se novas formas de constituição possíveis para os(as/es) adolescentes, com singulares processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Assim, entendemos que é muito relevante nos atentarmos para esse contexto e compreendermos quais as transformações que ocorreram e os aspectos que foram evidenciados por ele.

Nesse sentido, a presente dissertação teve como objetivo principal conhecer, compreender e discutir, sob a perspectiva da PHC, os sentidos atribuídos à escola pelos(as/es) adolescentes da rede de ensino privada e pública de Uberlândia-MG, durante a pandemia de COVID-19.

Para tanto, tivemos que considerar que esses sentidos, expressos no e a partir do período pandêmico, eram constituídos por três tempos: o passado, o presente e o futuro. Em outras palavras, a pandemia de COVID-19 é um marco histórico que pareceu cindir o tempo entre o antes dela e o período pandêmico repleto de momentos diferentes. Além disso, vislumbramos um “terceiro tempo”, uma perspectiva de futuro, sem pandemia, que apesar de incerta e repleta de medos, também guardava esperança.

Assim, notamos uma divisão evidente entre os sentidos atribuídos à escola pelos(as/es) participantes, antes e durante a pandemia. Além disso, percebemos uma terceira dimensão que tratou das perspectivas para o futuro construídas a partir do período pandêmico. Dessa forma, chegamos a três eixos temáticos. No primeiro eixo, “O antes da pandemia e os sentidos atribuídos à escola”, evidenciamos o quanto os papéis de socialização e estabelecimento de laços apareceram como centrais e vinculados às demais funções (como: preparação acadêmica e profissional e para a vida; aprendizado de conteúdos; organizador e de apoio), fortalecendo-as e evidenciando que a constituição e o desenvolvimento de nós seres humanos se dão na relação com os outros e com o mundo. Além disso, nas narrativas a respeito dessas atribuições, os(as/es) adolescentes manifestaram uma memória saudosista, recordando com melancolia desse momento pré-pandêmico.

Já no segundo eixo, “Os sentidos atribuídos à escola durante o período pandêmico”, discutimos sobre o quanto a partir da dissipação da socialização durante a pandemia, os demais sentidos atribuídos à escola que estavam intimamente conectados com ela foram se esvaindo também na perspectiva dos(as/es) participantes. Algo que reiterou o quanto a relação com os outros e com o mundo, por meio da mediação, é primordial para a nossa formação, o nosso desenvolvimento e a nossa aprendizagem. Ademais, percebemos que algo que se articulou de maneira muito expressiva aos sentidos atribuídos à escola pelos(as/es) adolescentes na pandemia foi a crise angustiada.

E no eixo 3, “O futuro pós-pandemia: imaginações esperançosas”, dissertamos sobre a oscilação entre medo e esperança nas narrativas dos(as/es) adolescentes ao longo das etapas da investigação. Compreendemos que nos três momentos da pesquisa a imaginação esperançosa esteve presente e muito fundamentada na perspectiva de um futuro que incluía o ingresso no ES. Isso pareceu ser o que foi fortificando os participantes para que eles(as/us) continuassem a viver e pensar projetos de vida, em tempos tão difíceis.

A partir das discussões propostas nos três eixos, concluímos que uma constante foi a relevância da socialização como algo estruturante no processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos(as/es) adolescentes, quando se lembravam do passado, quando narravam o presente pandêmico e quando imaginavam um futuro pós-pandemia. Assim, em todos os tempos (passado, presente e futuro), os(as/es) participantes atribuíram às instituições de ensino (escolas, universidades, faculdades e etc) o sentido de possibilitar interações, trocas, diálogos com o outro, com o diferente. Diante da ausência da escola, durante a pandemia, enquanto espaço que propiciava isso, os(as/es) adolescentes buscaram outros lugares e acabaram encontrando isso na pesquisa, no decorrer das entrevistas e, principalmente, da prática grupal.

Diante disso, destacamos, portanto, mesmo em condições adversas, a importância da garantia do direito à escolarização para o desenvolvimento integral de adolescentes, no que tange a aspectos cognitivos, relacionais e afetivos, propiciando a apropriação de conhecimentos e a reflexão crítica sobre a realidade.

Ademais, de modo geral, os(as/es) adolescentes, principalmente os(as/es) de escolas públicas, revelaram que as funções atribuídas à escola não estavam sendo cumpridas e/ou estavam sendo efetivadas de maneira insuficiente durante a pandemia, escancarando as desigualdades e injustiças envolvidas no acesso ao ensino. Algo que evidencia o quanto esses(as/us) estudantes foram sobrevivendo a um ERE que destituía de sentido a atividade de

estudo, favorecendo o distanciamento dos(as/es) alunos(as/es) do ensino e a evasão dos(as/es) mesmos(as/es) da escola.

Isso nos leva a pensar no quão problemática e catastrófica tem sido e pode continuar sendo a Reforma do EM, que fragmenta o ensino a partir do aumento do número de disciplinas e que contribui para a evasão devido ao estabelecimento de um ensino integral que inviabiliza que os(as/es) estudantes congreguem estudo e trabalho. Nesse sentido, esse novo projeto parece ser coerente e participante ativo na elitização das instituições de ES, especialmente, das públicas, pois dificulta que alunos(as/es) da classe dominada permaneçam nas escolas e tolhe os caminhos futuros deles(as/us), apresentando o ingresso precoce no mercado de trabalho como trajeto único e inevitável.

Além disso, os(as/es) participantes apresentaram, em suas falas, o quanto ocorreu um movimento de agravamento, durante a pandemia, da individualização de problemáticas enfrentadas nos processos de escolarização. Um dos participantes, o Francisco, foi narrando, a partir de sua vivência, o quanto a instituição na qual estudava, mesmo antes do período pandêmico, manifestava posturas medicalizantes com relação aos(as/es) estudantes e que ele mesmo se via como excluído do cenário escolar por ter uma forma diferente de estabelecer relação com o estudo. Sensação essa que se agravou com a pandemia. Elencamos aqui o exemplo de Francisco, mas foi comum ver os(as/es) adolescentes atribuírem principalmente a si próprios(as/ies) a responsabilidade por melhorar a qualidade do processo de aprendizagem.

Ademais, entendemos que o presente trabalho apresenta informações que ajudam: na compreensão e reflexão sobre os sentidos que a escola tem assumido durante a pandemia; no planejamento de ações possíveis de serem realizadas para que a função real da escola, isto é, a transmissão de conhecimentos, seja cumprida nesse momento; e na elaboração de políticas públicas que se atentem para a solução dessa problemática e para a necessidade de que sejam

propiciadas formas de socialização, por meio da proposição de atividades de estudo coletivas e/ou que viabilizem interações e trocas descontraídas.

Nesse sentido, as narrativas dos(as/es) participantes a respeito dos sentidos atribuídos podem auxiliar os(as/es) profissionais de Psicologia, especialmente, os(as/es) que trabalham no âmbito escolar e com adolescentes a pensarem em formas de acolher esses(as/us) estudantes a respeito de suas vivências pandêmicas de ERE, fundamentando suas práticas na essencialidade da relação socialização e aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, é relevante pontuarmos que o presente estudo teve limitações, como: o recrutamento ter se restringido a pessoas das relações profissionais das pesquisadoras e ter sido realizado inteiramente online; excluindo da investigação os indivíduos que não tinham acesso a recursos tecnológicos e internet, algo que favoreceu que tivéssemos menos acesso à perspectiva de estudantes de escolas públicas. Em contrapartida, a pesquisa teve como pontos fortes: explicitar sobre algumas vivências de escolarização de adolescentes durante a pandemia; ofertar espaço de escuta para os(as/es) participantes; e oferecer informações sobre a realização de pesquisas virtuais em momentos de calamidade pública. Diante disso, indicamos que sejam feitos estudos que além de superarem as limitações da presente investigação, se proponham a pensar em práticas para atender às necessidades desses(as/us) adolescentes no período pós-pandêmico.

Para finalizar, compreendemos que essa pesquisa apresenta muitos aspectos para os quais devemos nos atentar nesse processo de retomada da escolarização presencial que temos vivenciado. Assim, precisamos considerar e ponderar sobre tudo que foi vivido nesses quase dois anos de isolamento social e o quanto isso impactou a constituição das pessoas de modo importante. Estamos num processo de reconstrução das formas de nos relacionarmos, reaprendendo a socializarmos. Não pudemos, de maneira semelhante à escuta de uma música,

dar “*pause*” nas nossas vidas no início da pandemia e agora, com retomada de muitas das atividades presenciais, simplesmente apertarmos o “*play*” como se nada tivesse acontecido. Afinal, retomando a epígrafe, “Viver é partir, Voltar e repartir”, precisaremos, assim como os(as/es) adolescentes da pesquisa, recordar sobre o período pré-pandemia e refletirmos sobre o período pandêmico, para podermos encontrar possibilidades de futuro. Acreditamos que só a partir desse processo vivenciado de maneira coletiva poderemos dar continuidade à construção de processos de escolarização emancipatórios e com mais equidade.

7. Referências

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como Instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- Andrade, C. D. (2017). Poema “Verbo ser”, In *Boitempo: Menino antigo* [p. 271]. Companhia das Letras.
- Anjos, R. E. D. (2017). *O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica* [Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista de Araraquara, São Paulo]. Repositório Institucional da UNESP. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151709/anjos_re_dr_arafel.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Anjos, R. E., & Duarte, N. (2021). A educação escolar de adolescentes e a formação da autoconsciência como centro organizador da personalidade. In Z. F. R. G. Leal, M. G. D. Facci & R. E. Anjos (Orgs.), *O desenvolvimento psicológico do adolescente na perspectiva da psicologia histórico-cultural: temas atuais* (pp. 33-52). CRV.
- Ariès, P. (1986). *História Social da Criança e da Família*. (D. Flaksman, Trad., 2ª ed.). Guanabara. (Trabalho original publicado em 1960).
- Asbahr, F. S. F. (2011). “Por que aprender isso, professora?”: *Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural* [Tese de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo]. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/pt-br.php>

- Asbahr, F. S. F. (2014). Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (2), 265-272. <http://dx.doi.org/10.1590/>
- Assis, S. G., Avanci, J. Q., Silva, C. M., Malaquias, J. V., Santos, N. C., & Oliveira, R. V. (2003). A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(3), 669-679. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232003000300002>
- Aveyard, H. (2007). *Doing a literature review in health and social care: A practical guide*. McGraw-Hill Education.
- Barrense-Dias, Y., Urben, S., Chok, L. Schechter, D. & Suris, J. C. (2021) *Exploration du vécu de la pandémie et du confinement dus à la COVID-19 des adolescent-es et des parentes*. Lausanne: Unisanté. <http://dx.doi.org/10.16908/issn.1660-7104/320>
- Barreto, A., Araújo, L., & Pereira, M. E. (Orgs.). (2009). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. SPM/CEPESC. http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf
- Barros, L. P., & Kastrup, V. (2009). Cartografar é acompanhar processos. In E. Passos, V. Kastrup & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 52-75). Sulina.
- Bavaresco, M. R. C., Souza, M. P. R., & Amaral, T. P. (2021). Cenas da escola em casa e cenas da casa na pandemia COVID-19: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In F. Negreiros & B. O. Ferreira (Orgs.), *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 597-623), São Paulo: Pimenta Cultural.

- Baravkar, P. (2020). Poema “Uma aventura na quarentena”, site da *The British College of Brazil – a nord anglia education school*. <https://www.nordangliaeducation.com/pt/our-schools/brazil/sao-paulo/british-college/article/2020/5/28/poema-na-quarentena>
- Becker, D. (2009). *O que é a adolescência*. Brasiliense.
- Bernardes, M. E. M. (2010). O método de investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Revista Psicologia Política*, 10(20), 297-313. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a09.pdf>
- Blagonadezhina, L. V. (1960). Las emociones y los sentimientos. In: A. A. Smirnov, A. A. et al. (Orgs.), *Psicologia* (pp. 355-384). Grijalbo.
- Bock, A. M. B. (1999). *Aventuras do Barão de Munchhausen na psicologia*. Cortez, EDUC.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos CEDES*, 24(62), 26-43. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100003>
- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudos sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), p. 63-76. <https://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07.pdf>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Bosi, E. (2003). O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social. In: *Sugestões para um jovem pesquisador* (pp. 59-67). Ateliê Editorial.
- Botía, A. B., Segovia, J. D., & Cruz, M. F. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Grupo FORCE, Universidad de Granada.

Bozhovich, L. I. (19981). *La personalidad y su formación em la edad infantil: investigaciones psicológicas*. Pueblo y Educación.

Brasil. (1990, 13 de julho). *Lei nº 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

Brasil. (1996). *Lei nº 9394. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*.

Brasil. (2016, 15 de dezembro). *Emenda Constitucional nº 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências*. Recuperado: 28/01/2021. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm

Brasil. (2017, 16 de fevereiro). *Lei nº 13.415. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Recuperado: 29/01/2021. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Brasil. (2019). *Projeto de Lei (PL) nº 246. Institui o “Programa Escola Sem Partido”*. Recuperado: 29/01/2021. Disponível: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&file_name=PL+246/2019

Brasil. Conselho Nacional de Saúde [CNS]. (2012, 12 de dezembro). *Resolução nº 466. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Recuperado de https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html

Brasil. Conselho Nacional de Saúde [CNS]. (2016, 07 de abril). *Resolução nº 510. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos*

metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Recuperado de https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581

Brasil. Ministério da Educação [MEC]. Gabinete do Ministro. (2020a, 17 de março). *Portaria nº 343. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.* Recuperado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

Brasil. Ministério da Educação [MEC]. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Conselho Pleno [CP]. (2020b, 28 de abril). *Parecer nº 05/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.* Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192

Calligaris, C. (2000). *A adolescência*. Publifolha.

Calvino, I. (1994). Leitura de uma onda. In *Palomar* (pp. 07-11, I. Barroso, Trad.). Companhia das Letras.

Campos, H. (2021). Prefácio. In Z. F. R. G. Leal, M. G. D. Facci & R. E. Anjos (Orgs.), *O desenvolvimento psicológico do adolescente na perspectiva da psicologia histórico-cultural: temas atuais* (pp. 15-16). CRV.

- Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017). (2022). Recuperado de https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fwww.anped.org.br%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fimages%2Fcarta_aberta_em_defesa_da_revogacao_da_reforma_do_ensino_medio_final.pdf
- Cartaxo, P. F. J.; Silva, A. M. S.; Queiroz, A. H. A. B.; da Costa, A. T. (2022). Influências identificadas na escolha profissional de adolescentes e a pandemia da covid-19. *Revista Inclusiones*, 9(1), 393-409. Recuperado de <http://revistainclusiones.com/carga/wp-content/uploads/2021/12/21-Alexsandra-et-al-VOL-9-NUM-1-ENEMAR2022INCL.pdf>
- Cassiano, O. (2021, 07 de novembro). “Porque elus existem e você precisa saber!”. *Guia para “Linguagem Neutra” (PT-BR)*. <https://medium.com/guia-para-linguagem-neutra-pt-br/guia-para-linguagem-neutra-pt-br-f6d88311f92b>
- Cerezuela, C., & Mori, N. N. R. (2015, 26 a 29 de outubro). A Educação Escolar e a Teoria Histórico-Cultural. [Apresentação de trabalho em Grupo de Trabalho]. *Anais do XII Congresso Nacional de Educação–EDUCERE* (pp. 1251-1264). PUC PR. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20322_9131.pdf
- Chaer, G., Diniz, R. R. P., & Ribeiro, E. A. (2012). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Revista Evidência*, 7(7), 251-266. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf
- Checchia, A. K. A. (2010). *Adolescência e escolarização: numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar*. Alínea.
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Artmed.

- Coordenação de Desenvolvimento de Programas e Políticas de Saúde. (2006). *Manual de Atenção à Saúde do Adolescente*. São Paulo. <https://www.tjsc.jus.br/documents/52800/858380/Manual+de+Aten%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+Sa%C3%BAde+do+Adolescente/39528dd8-0202-48e4-af1f-9de7820fe131?version=1.0>
- Costa, R. (2002). A educação infantil na Idade Média. *Videtur*, 17, 13-20. <https://www.ricardocosta.com/artigo/educacao-infantil-na-idade-media>
- Colmenero Cunha, T. C., & Bicalho, P. P. G. (2018). Por uma concepção política de conflito escolar. *Revista de Psicologia*, 9(1), 70-80. Recuperado: 22/01/2021. Disponível: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/20508>
- Doederlein, J. (2017). Poema “ressignificar (v.)”, In *o livro dos ressignificados*. Paralela.
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de pesquisa*, (115), 139-154. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo* (3ª ed.). Autores Associados.
- Eidt, N. M., Tuleski, S. C., & de Fátima Franco, A. (2014). Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(1), 78-96. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2759>
- Elkonin, D. B. (2017). Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico infantil. In A. M. Longazeri & R. V. Puentes (Orgs.), *Ensino Desenvolvemental: Antologia – Livro I* (pp. 149-172). EDUFU.
- Erikson, E. H. (1998). *O ciclo de vida completo*. Artes Médicas.

- Evangelista, M. B. (2010). A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista. *Oralidades*, 4(7), 169-82.
https://www.researchgate.net/profile/Marcel_Tonini/publication/327244010_TONINI_M_D_Negros_no_futebol_brasileiro_-_olhares_e_experiencias_de_dois_treinadores_-_Oralidades_n_7_-_2010/links/5b83ee1c299b1d5a72ab71e/TONINI-MD-Negros-no-futebol-brasileiro-olhares-e-experiencias-de-dois-treinadores-Oralidades-n-7-2010.pdf#page=169
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Cadernos Cedes*, 24(62), 64-81.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>
- Facci, M. G. D., Anache, A. A., & Ferreira, T. L. (2021). Professores trabalham? Reflexões da Psicologia Escolar e Educacional sobre o trabalho docente em tempos de pandemia. In F. Negreiros & B. O. Ferreira (Orgs.), *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 624-653), São Paulo: Pimenta Cultural.
- Figueiredo, A. P. S., & Leite, S. A. S. (2019). Afetividade e ensino: marcas de dois professores inesquecíveis da área da Matemática. *Revista Docência do Ensino Superior*, 9, 1-17.
<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.13490>
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25° ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). A escola, *Rizoma Freireano*, 8.

- Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 7(1), 147-160.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a13.pdf>
- Fujisawa, D. S. (2000). *Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças: implicações na formação do fisioterapeuta*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília].
- Gallantini, J. (1978). *Adolescência e individualidade: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência*. Harper & Row do Brasil.
- Garrod, A., Smulyan, L., Powers, S., & Kilkenny, R. (2005). *Adolescent portraits: Identity, relationships, and challenges* (5ª ed.). Pearson Education.
- Gasparin, J. L. (2007). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (4. ed. rev. e amp.). Autores Associados.
- Giraldi, L. P. B., & Sigolo, S. R. R. L. (2016). PERSPECTIVA LONGITUDINAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: produções brasileiras e a organização e implementação de um estudo deste perfil. *Atos de Pesquisa em Educação*, 11(1), 2-22.
<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n1p02-22>
- Gomes, I., & Marli, M. (2018). As cores da desigualdade. *Retratos: A revista do IBGE*, (11), 14-19.
https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf
- Grossman, E. (1998). A adolescência através dos tempos. *Adolescencia Latinoamericana*, 1(2), 68-74.

- Guerriero, I. C. Z., & Minayo, M. C. D. S. (2013). O desafio de revisar aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas: a necessidade de diretrizes específicas. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 23(3), 763-782. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312013000300006>
- Guerriero, I. C. Z., & Minayo, M. C. (2019). A aprovação da Resolução CNS nº 510/2016 é um avanço para a ciência brasileira. *Saúde e Sociedade*, 28(4), 299-310. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019190232>
- Heller, A. (2016). *O cotidiano e a história* (11ª ed.). Paz e Terra.
- Jesus, J. G. (2012). *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*. Brasília. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989
- Katz, E. P., & da Costa Mutz, A. S. (2017). Escola sem partido – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. *ETD-Educação Temática Digital*, 19, 184-205. Recuperado: 28/01/2021. doi: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647835>
- Kosik, K. (1976). *Dialética concreta* (2ª ed., Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio). Paz e Terra.
- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de pesquisa*, 41(144), 752-769. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>
- Leal, Z. F. R. G. (2010). *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural*. [Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26072010-145434/pt-br.php>

- Leal, Z. F. R. G., & Facci, M. G. D. (2014). Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In Z. F. R. G. Leal, M. G. D. Facci & M. P. R. Souza (Orgs.), *Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação* (pp. 15-44). Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM.
- Leal, Z. F. R. G., Facci, M. G. D., & Anjos, R. E. (Orgs.). (2021). Apresentação. In *O desenvolvimento psicológico do adolescente na perspectiva da psicologia histórico-cultural: temas atuais* (pp. 09-13). CRV.
- Leite, F. M., Pessoa, M. C. B., Santos, D. P., Rocha, G. F. & Albero, M. F. P. (2016) O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 39-348. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202983>.
- Leite, P. S. C., & Della Fonte, S. S. (2021). Formação humana e adolescência: contribuições de Vigotski e Marx. In Z. F. R. G. Leal, M. G. D. Facci & R. E. Anjos (Orgs.), *O desenvolvimento psicológico do adolescente na perspectiva da psicologia histórico-cultural: temas atuais* (pp. 17-31). CRV.
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, conciencia y personalidad* (L. L. Soler; R. B. Crespo & J. C. P. Garcia, Trads., 2ª reimp.). Editorial Pueblo y Educación. (Trabalho original publicado em 1975)
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (R. E. Frias, Trad., 2ª ed.). Centauro.
- Leontiev, A. N. (2010). Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In L. S. Vigotski, L. S.; A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 59-83, M. P. Villalobos, Trad., 11ª ed.). Ícone.

- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 38-62. <https://doi.org/10.1590/198053143572>
- Libanio, J. B. (2004). *Jovens em tempos de pós-modernidade: considerações socioculturais e pastorais*. Edições Loyola.
- Lima, L. M. (2017). *Justiça restaurativa: reflexões sobre intervenções alternativas com adolescentes envolvidos em conflitos* [Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFU. <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24944>
- Lima, L. M., Peretta, A. A. C. S., Reis, C. L., Pereira, M. P. C. S. C., & Souza, Y. M. (no prelo). *O papel da escola para adolescentes: significações e sentidos durante a pandemia* [Manuscrito submetido a publicação em 2021]. Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.
- Lírio, L. C. (2012). A construção histórica da adolescência. *Protestantismo em Revista*, 28, 72-79. <http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/14>
- Lopes, E. S. L. (2020). *A periodização do desenvolvimento e a teoria da atividade de estudo de D. B. Elkonin: uma análise à luz da teoria da subjetividade* [Tese de Doutorado em Educação, Faculdade da Educação da Universidade Federal Uberlândia, Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFU.

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31277/4/PeriodizacaoDesenvolvimentoTeoria.pdf>

Longarezi, A. M., & Franco, P. L. J. (2013). Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24 (1), 92-109.

<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2157>

Lukács, G. (1966). *Estetica I: La peculiaridad de lo estético* (M. Sacristán, Trad., 1ª ed.). Ediciones Grijalbo. (Trabalho original publicado em 1963).

Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de Neuropsicologia* (J. A. Ricardo, Trad.). Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP).

Luria, A. R. (1991a). *Curso de Psicologia Geral – volume II: sensações e percepções* (P. Bezerra, Trad., 2ª ed.). Editora Civilização Brasileira.

Luria, A. R. (1991b). *Curso de Psicologia Geral – volume III: atenção e memória* (P. Bezerra, Trad., 2ª ed.). Editora Civilização Brasileira.

Luria, A. R. (1994). *Curso de Psicologia Geral – volume IV: linguagem e pensamento* (P. Bezerra, Trad., 2ª ed.). Editora Civilização Brasileira.

Luria, A. R. (2010). Vigotskii. In L. S. Vigotski, L. S.; A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 21-38, M. P. Villalobos, Trad., 11ª ed.). Ícone.

Manzini, E. J. (2004). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *Anais do Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos* (10 p.). USC SP. https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf

- Màrkus, G. (1974). *Marxismo y "Antropología"* (M. Sacristán, Trad., 1ª ed.). Grijalbo. (Trabalho original publicado em 1971).
- Marques, E. S., Moraes, C. L. D., Hasselmann, M. H., Deslandes, S. F., & Reichenheim, M. E. (2020). A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. *Cadernos de Saúde Pública*, 36, e00074420. Recuperado: 29/01/2021. Disponível: <https://www.scielo.org/pdf/csp/2020.v36n4/e00074420/pt>
- Martins, L. M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores* [Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília]. https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_analise_socio-historica_do_processo_de_personalizacao_de_professores.pdf
- Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *29ª Reunião Anual da ANPED*, 1-17.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica* [Tese de Livre-Docência em Psicologia da Educação, Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru]. https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)* (R. Enderle, N. Schneider & L. C. Martorano, Trads.). Boitempo.

- Melo, L. C. B. D., & Leonardo, N. S. T. (2019). Sentido do ensino médio para estudantes de escolas públicas estaduais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017542>
- Minayo, M.C.S. (2010). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec.
- Minayo, M. C. S., & Guerriero, I. C. Z. (2014). Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(4), 1103-1112. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014194.18912013>
- Ministério da Saúde. (2020). *Painel Coronavírus*. Recuperado: 29/01/2021. Disponível: <https://covid.saude.gov.br/>
- Moraes, B. R. D., & Weinmann, A. D. O. (2020). Notas sobre a historia da adolescência. *Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas*, 25(2), 280-296. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i2.p280-296>.
- Nascimento, R. O. (2014). *Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação* [Tese de Doutorado em Ciências Humanas, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais]. <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2014.99>
- Noguchi, C. S., Francisco, M. V., & Anjos, R. E. (2021). A adolescência e o desenvolvimento da personalidade: o papel dos componentes curriculares de filosofia e sociologia e a compreensão sintética da desigualdade social e da violência na escola. In Z. F. R. G. Leal, M. G. D. Facci & R. E. Anjos (Orgs.), *O desenvolvimento psicológico do adolescente na perspectiva da psicologia histórico-cultural: temas atuais* (pp. 71-91). CRV.

- Nogueira, R. M. S. (2011). O Ensino-Aprendizagem na Perspectiva Histórico-Cultural: A Prática Docente na Educação Infantil. *InterMeio*, 17(34), 29-45. <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2391>
- Nogueira-Martins, M. C. F., & Bógus, C. M. (2004). Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. *Saúde e Sociedade*, 13(3), 44-57. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902004000300006>
- Nunes, L. G. A., Lima, L. R., Sousa, K. A., Souza, C. S., & Silva, G. M. (2021). Psicologia Escolar em tempos de pandemia: dilemas, incertezas e perspectivas de atuação. In F. Negreiros & B. O. Ferreira (Orgs.), *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 838-867), São Paulo: Pimenta Cultural.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In: A. A. Abrantes, N. R. Silva & S. T. F. Martins (Orgs.), *Método histórico-social na Psicologia Social* (pp. 25-51). Vozes.
- Oliveira, Í. W. M. D.; Lima, L. M.; Peretta, A. A. C. S. (2020). Permanecer ou evadir: conhecendo o processo vivenciado por estudantes do ensino superior. In S. M. C. Silva, S. M. C.; Leal, Z. F. R. G.; Facci, M. G. D. (Orgs.), *A Psicologia Escolar e o Ensino Superior – Debates contemporâneos* (pp. 95-116). Curitiba: Editora CRV.
- Oliveira, V. S., Manganaro, A. B., & Rodrigues, J. S. (2021). O papel da imaginação no processo de escolha profissional. In Z. F. R. G. Leal, M. G. D. Facci & R. E. Anjos (Orgs.), *O desenvolvimento psicológico do adolescente na perspectiva da psicologia histórico-cultural: temas atuais* (pp. 53-69). CRV.
- Organização Mundial da Saúde [OMS]. (2020). *Painel da Doença de Coronavírus da OMS (COVID-19)*. Recuperado: 28/01/2021. Disponível: <https://covid19.who.int/>

- Ornell, F., Schuch, J. B., Sordi, A. O., & Kessler, F. H. P. (2020). “Medo pandêmico” e COVID-19: ônus e estratégias de saúde mental. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 42 (3), 232-235. Recuperado: 29/01/2021. Disponível: <https://www.rbppsiachiatry.org.br/details/943/en-US/-pandemic-fear--and-covid-19--mental-health-burden-and-strategies#B15>
- Ozella, S. (2003). A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: S. Ozella (Org.) *Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 17-40). Cortez.
- Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>
- Pereira, E. R., & Sawaia, B. B. (2020). *Práticas grupais: espaço de diálogo e potência*. Pedro & João.
- Pessoa, C. T. (2018). “Ser professora”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural [Tese de Doutorado em Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, Paraná].
- Pitombeira, D. (2005). *Adolescentes em processo de exclusão social: uma reflexão sobre a construção de seus projetos de vida* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza].
- Programa RADIS de Comunicação e Saúde. (2020). Coronavírus: lições e visões de uma pandemia. *RADIS: Comunicação e Saúde*, (211), 5-7. Recuperado: 28/01/2021. Disponível: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/40595>

- Quintana, M. (2015). Poema “Esperança”. In: *Antologia Poética* (1ª edição, p. 117). Editora Objetiva LTDA.
- Rasera, E. F., & Japur, M. (2003). Grupo de apoio aberto para pessoas portadoras do HIV: a construção da homogeneidade. *Estud. psicol. (Natal)*, 8(1), 55-62. <https://www.scielo.br/j/epsic/a/wdQPFbP4y9CStDJ8b9q3xQx/?format=pdf&lang=pt>
- Reis, N., & Pinho, R. (2016). Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. *Reflexão e Ação*, 24(1), 7-25. <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.7045>
- Ribeiro, R. J. (1999). Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. *Tempo social*, 11(1), 189-195. <https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000100010>
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. DIE.
- Rubinstein, J. L. (1978). *Princípios de Psicologia General* (S. Trowsky, Trad.). Grijalbo.
- Sais, A. P., Zanella, R. M. V., & Zanella, A. V. (2007). Constituição Brasileira, direitos humanos e ética: Algumas considerações. *Revista Brasileira de Direito Constitucional*, 9(1), 321-335. <http://www.esdc.com.br/seer/index.php/rbdc/article/view/134/128>
- Santrock, J. W. (2014). *Adolescência* (S. M. Rosa, Trad., 14ª ed.). AMGH.
- Saramago, J. (1994). *A jangada de pedra*. Editores Reunidos.
- Saramago, J. (1995). *Ensaio sobre a cegueira* (1ª ed.). Companhia das Letras.
- Sartori, F. S. (2016). *Desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em situações de interação: um estudo exploratório em turmas de pré-escola* [Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul]. <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1257>

- Saviani, D. (2003). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política* (36º ed. rev.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (10 ed. rev.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2017). A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In C. Lucena, F. S. Previtali, & L. Lucena (Orgs.), *A crise da democracia brasileira* (1ª edição eletrônica, p. 215–232). Uberlândia, MG: Navegando publicações. Recuperado de <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. D. M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-234. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000200004>
- Silva, V. G. D. (2010). *Psicologia histórico-cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: compreendendo o processo de escolarização* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Paraná]. <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3079>
- Sionek, L., Assis, D. T. M., & Freitas, J. D. L. (2020). “SE EU SOUBESSE, NÃO TERIA VINDO”: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DA ENTREVISTA QUALITATIVA. *Psicologia em Estudo*, 25. <http://dx.doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.44987>
- Smirnov, A. A. et al. (1960). *Psicologia*. Grijalbo.
- Souza, J. (2017). *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Leya.
- Souza, V. L. T. D., & Andrada, P. C. D. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(3), 355-365. <https://www.redalyc.org/pdf/3953/395335491005.pdf>

- Souza, C. S., Puentes, R. V., & Silva, S. M. C. (2017). A docência com adolescentes sob o olhar do professor: enfoque histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 22(4), 529-537.
<https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i4.38995>
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1999). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Szymanski, H. (2000). Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. *Psicologia da Educação*, (10/11), 193-215.
<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41414>
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes, (Org.), *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 11-27), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Toassa, G., & Souza, M. P. R. D. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 757-779.
<https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>
- Varela, C. A., & Sasazaki, F. S. (2014). Justiça Restaurativa Aplicada em Escolas Públicas do Estado de São Paulo: Estudo de Caso de Pós-Implementação em Heliópolis e Guarulhos. *Rio de Janeiro*. Recuperado: 21/01/2021. Disponível:
http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_APB1482.pdf
- Vaz, P., & Bona, V. (2016). Paulo Freire e a escola como espaço de relações e diálogo na perspectiva das crianças. *Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recuperado: 11/03/2021. Disponível: <https://www.semanticscholar.org/paper/Paulo-Freire-e-a-escola-como-espa%C3%A7o-de-rela%C3%A7%C3%B5es-e-Vaz-Bona/59410d751b66bfa95b46b5bd57c3f319df7450b1>

- Vigotski, L. S. (1991). *Obras escogidas I: problemas teóricos y metodológicos de la Psicología* (J. M. Bravo, Trad.). Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1982).
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicología da Arte*. (P. Bezerra, Trad., 1ª ed.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1925).
- Vigotski, L. S. (2000a). *La imaginación y arte em la infancia: Ensaio psicológico*. Akal.
- Vigotski, L. S. (2000b). Manuscrito de 1929 (A. Marenitch & L. C. Freitas, Trads.). *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. (Trabalho original publicado em 1986).
- Vigotski, L. S. (2000c). *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique* (L. Kuper, Trad., 2ª ed.). Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1983).
- Vigotski, L.S. (2001a). A construção do pensamento e da linguagem (P. Bezerra, Trad., 1ª ed.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001b). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In L. S. Vigotski, L. S.; A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 103-118), São Paulo: Ícone.
- Vigotski, L. S. (2006a). A crise dos sete anos (A. D. Junior, Trad.) In *La crisis de los siete años* do livro *Obras escogidas IV: Psicología Infantil* (L. Kuper, Trad., 2ª ed., pp. 377-386). A. Machado Libros. (Trabalho original publicado em 1984).
- Vigotski, L. S. (2006b). *Obras escogidas IV: Psicología Infantil* (L. Kuper, Trad., 2ª ed.). A. Machado Libros. (Trabalho original publicado em 1984).
- Vigotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: Estudio Histórico-Psicológico*. Akal.
- Vital, S. C. C.; Urt, S. C. (2021). Do imprevisível pandêmico ao intencional formativo: uma psicologia educacional/escolar para pensar o enfrentamento ao adoecimento docente. In

- Negreiros, F.; Ferreira, B. O. (Orgs.), *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 118-146). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Vygotski, L. S. (2001). *Obras escogidas II: problemas de psicología general* (J. M. Bravo, Trad., 2ª ed.). A. Machado Libros. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vygotski, L. S., & Luria, A. R. (2007). *El instrument y el signo en el desarrollo del niño* (P. D. Rio, Trad.). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vygotsky, L.S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos Sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Artes Médicas.
- Weinmann, A. O. (2012). Juventude transgressiva: sobre o advento da adolescência. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 382-390. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200016>
- Zanella, A. V. (2013) Sobre começos e recomeços. In: *Perguntar, registrar, escrever. Inquietações metodológicas* (pp.51-81). Sulina/Editora da UFRGS.
- Zanella, A. V. (2017). O tempo e a pesquisa: o tempo da escrita, o tempo na escrita. In: *Entre galerias e museus: diálogos metodológicos da arte com a vida e a ciência* (pp.179-210). Pedro & João Editores.

8. Anexos

Anexo 1

Modelo de Convite para participação da pesquisa

Olá, Max! Como está?

Eu e outras pesquisadoras (Anabela, Carmen, Maria Paula e Yasmim) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada **“Impactos do Isolamento Social na maneira de ser e viver a adolescência”**, na qual objetivamos compreender como o isolamento social tem impactado as suas vivências na adolescência. Para tanto, realizaremos duas etapas: **1)** Preenchimento de Questionário, contendo algumas perguntas mais gerais sobre você; e **2)** Entrevista, que será realizada só com você.

Assim, gostaria de saber se você tem interesse em participar da pesquisa.

Estou à disposição para responder quaisquer dúvidas.

Abraço, Luana.

Anexo 2

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada Impactos do Isolamento Social na maneira de ser e viver a adolescência, sob a responsabilidade das pesquisadoras Anabela Almeida Costa e Santos Peretta e Carmen Lúcia Reis, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar os impactos do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 na maneira de ser e viver a adolescência.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelas pesquisadoras Anabela Almeida Costa e Santos Peretta e Carmen Lúcia Reis antes da aplicação do questionário. Fique tranquilo (a), você pode aguardar um tempo para decidir se quer ou não participar da pesquisa.

Na sua participação, você irá responder a questionário em um formulário disponibilizado pela plataforma Google Forms. As respostas ao questionário levarão em torno de 20 minutos. O instrumento abordará aspectos escolares, familiares, rotina e condições para realização da segunda etapa. Esta, por sua vez, consistirá em uma entrevista individual, com duração aproximada de 1 hora, realizada por meio de plataforma de videoconferência e abordará questões relacionadas aos impactos do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 na maneira de ser e viver a adolescência. As entrevistas serão gravadas em áudio. A gravação ficará sob a responsabilidade das pesquisadoras que, após a transcrição, destruirão o material.

Em nenhum momento sua identidade será revelada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em quebra de sigilo e um possível desconforto para refletir sobre os itens do questionário e da entrevista a serem respondidos. Em relação ao primeiro risco, as pesquisadoras tomarão todas as providências para garantir o sigilo das informações, utilizando nomes fictícios para se referir aos participantes nos arquivos e publicações decorrentes da pesquisa. Bem como, realizando o adequado manuseio, armazenamento e posterior descarte dos documentos da pesquisa. Gostaríamos de deixar claro que você é livre para interromper sua participação a qualquer momento.

Os benefícios consistem em conhecer os impactos do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 na maneira de ser e viver a adolescência, informações fundamentais para que possamos identificar o contexto em que tem se dado o desenvolvimento dos adolescentes atuais e para que possam ser desenvolvidas políticas públicas e ações que contribuam para superar as dificuldades vivenciadas neste período.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Assentimento será enviada por email para você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Anabela Almeida Costa e Santos Peretta ou Carmen Lúcia Reis, Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Av. Pará, 1720 – Bairro Umuarama, Uberlândia – MG – CEP 38400902, e-mail: anabelaacs@gmail.com/reiscarmenpsi@gmail.com, telefone 34 991399309/ 34 99946 9512. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

Anexo 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada Impactos do Isolamento Social na maneira de ser e viver a adolescência, sob a responsabilidade das pesquisadoras Anabela Almeida Costa e Santos Peretta e Carmen Lúcia Reis, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar os impactos do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 na maneira de ser e viver a adolescência.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelas pesquisadoras Anabela Almeida Costa e Santos Peretta e Carmen Lúcia Reis antes da aplicação do questionário. Fique tranquilo (a), você pode aguardar um tempo para decidir se quer ou não participar da pesquisa.

Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) irá responder a questionário em um formulário disponibilizado pela plataforma Google Forms. As respostas ao questionário levarão em torno de 20 minutos. O instrumento abordará aspectos escolares, familiares, rotina e condições para realização da segunda etapa. Esta, por sua vez, consistirá em uma entrevista individual, com duração aproximada de 1 hora, realizada por meio de plataforma de videoconferência e abordará questões relacionadas aos impactos do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 na maneira de ser e viver a adolescência. As entrevistas serão gravadas em áudio. A gravação ficará sob a responsabilidade das pesquisadoras que, após a transcrição, destruirão o material.

Em nenhum momento, nem você e nem o(a) menor terão suas identidades reveladas. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas.

Nem ele(a) nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em quebra de sigilo e um possível desconforto para refletir sobre os itens do questionário e da entrevista a serem respondidos. Em relação ao primeiro risco, as pesquisadoras tomarão todas as providências para garantir o sigilo das informações, utilizando nomes fictícios para se referir aos participantes nos arquivos e publicações decorrentes da pesquisa. Bem como, realizando o adequado manuseio, armazenamento e posterior descarte dos documentos da pesquisa. Gostaríamos de deixar claro que os participantes da pesquisa são livres para interromper sua participação a qualquer momento.

Os benefícios consistem em conhecer os impactos do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 na maneira de ser e viver a adolescência, informações fundamentais para que possamos identificar o contexto em que tem se dado o desenvolvimento dos adolescentes atuais e para que possam ser desenvolvidas políticas públicas e ações que contribuam para superar as dificuldades vivenciadas neste período.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao(a) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa.

O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviada por email você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Anabela Almeida Costa e Santos Peretta ou Carmen Lúcia Reis, Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Av. Pará, 1720 – Bairro Umuarama, Uberlândia – MG – CEP 38400902, e-mail: anabelaacs@gmail.com/reiscarmenpsi@gmail.com, telefone 34 991399309/ 34 99946 9512. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____ consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa

Anexo 4
Modelo do Questionário

***Obrigatório**

Código: * _____

Idade: * _____

Gênero: *

Feminino

Masculino

Outro _____

Está matriculado na escola atualmente?

Sim

Não

Estuda em qual rede de ensino? *

Pública

Particular

Outro _____

Qual série está cursando? *

1º ano do Ensino Médio

2º ano do Ensino Médio

3º ano do Ensino Médio

Já repetiu alguma série? Qual? *

Marque as pessoas que moram com você: *

Mãe

Pai

Irmão mais velho

Irmão mais novo

Avô

Avó

Tio

Tia

Outro: _____

Qual a profissão dos seus pais?*

Seus pais estão trabalhando atualmente?*

Sim

Não

Outro _____

Você possui computador e internet em casa?*

Sim

Não

A sua escola já retomou as atividades?*

Sim

Não

Há quanto tempo?*

Qual o meio de comunicação você tem utilizados para assistir às aulas?*

Como tem sido o acesso às aulas disponibilizadas por canais de TV ou pela internet?*

OBS.: Os códigos foram números que demos para os(as/es) participantes, antes deles(as/us) escolherem os nomes fictícios, a fim de preservarmos suas identidades ao responderem os questionários.

Anexo 5

Modelo do Roteiro da 1ª Entrevista Semiestruturada

Nome: _____

Pandemia de COVID-19

- 1) O que você entende por pandemia?
- 2) O que você sabe sobre a COVID-19?
- 3) Você tem conhecimento das orientações de prevenção contra a COVID-19 fornecidas pela OMS e pelas Secretarias de Saúde? Consegue citá-las?
- 4) O que você compreende por isolamento social?
- 5) Na sua opinião, realizar o isolamento social é uma medida preventiva importante?
- 6) Você e seus familiares estão cumprindo o isolamento social e as medidas preventivas à COVID-19? De que maneira?

Rotina

- 1) Como tem sido a sua rotina durante esse período de isolamento social? Foi assim desde o início da pandemia?
- 2) Que atividades você tem realizado? Foi assim desde o início da pandemia?
- 3) Tem praticado atividade física? Qual(ais)? Onde? Com quem? Foi assim desde o início da pandemia?
- 4) Tem realizado atividades de lazer? Você tem assistido TV? Assistido vídeos no computador ou no celular? Que programas tem assistido? O que tem visto? O que tem chamado sua atenção nesses programas? Foi assim desde o início da pandemia?
- 5) Você colabora com as atividades domésticas? Quais?
- 6) O que tem aprendido no geral nesse período de isolamento social?
- 7) Quais os sentimentos que você tem sentido durante esse momento de isolamento social? Foi assim desde o início da pandemia?

Escola/Estudo

- 1) Quando a sua escola retomou as atividades/aulas?
- 2) Como essas atividades/aulas estão sendo realizadas?
- 3) Como tem sido para você participar das aulas virtuais? Você consegue apontar pontos positivos e negativos?
- 4) Você prefere aulas presenciais ou virtuais? Por que?
- 5) Você sente falta de estar presente na escola? Do que mais sente falta?
- 6) Como tem sido a sua rotina de estudo? Houve alguma mudança por causa do isolamento social?
- 7) Como você classificaria a qualidade do estudo durante esse período de isolamento social?
- 8) Para você, qual é o papel da escola?

Família

- 1) Com quem você mora?
- 2) Para você, como tem sido a convivência familiar nesse período de isolamento social?
- 3) Como é convivência com seus responsáveis? Vocês conversam? Sobre quais assuntos?
- 4) Você consegue nomear os sentimentos vivenciados pelas pessoas da sua família nesse momento de isolamento social? Foi assim desde o início da pandemia?
- 5) Nesse momento, o que você gostaria de dizer para sua família?

Amigos(as/ues)

- 1) Como tem sido a sua relação com seus(uas/ues) amigos(as/ues)?
- 2) Tem procurado se comunicar com eles(as/us)? De que maneira?
- 3) Você sente falta do convívio com os(as/es) seus(uas/ues) amigos(as/ues)?
- 4) O que você sente mais falta de fazer com eles(as/us)?
- 5) O que você gostaria de dizer para os(as/es) seus(uas/ues) amigos(as/ues)?

Perspectivas para o futuro

- 1) Como você imagina que será o retorno às aulas presenciais, à escola, ao convívio e à rotina após esse quadro de pandemia?
- 2) Você tem planos para o futuro? Poderia compartilhar?
- 3) Você tem acompanhado os noticiários nacionais e locais sobre o ENEM 2021 e o vestibular da UFU? Qual sua opinião sobre?
- 4) Quais são os seus sentimentos em relação ao futuro?
- 5) O que você deseja para o futuro?

Anexo 6

Modelo de Convite de Participante

Olá, Sally! Como está? Esperamos que bem! Nós, psicólogas da equipe da pesquisa **“Impactos do Isolamento Social na maneira de ser e viver a adolescência”**, gostaríamos de convidar você para participar das duas novas etapas da nossa pesquisa: **1) Entrevista individual;** e **2) Grupos.** Elas serão realizadas virtualmente pela plataforma de videoconferência que for mais acessível para você. E entendemos que a sua participação trará contribuições importantes para a nossa pesquisa. E então, o que você acha? Caso você tenha interesse em participar, enviaremos novamente os termos de consentimento e assentimento para que você e sua responsável leiam e, em concordância, os assinem. Estamos à disposição para oferecer mais esclarecimentos sobre a pesquisa.

Também queremos te contar que realizamos a transcrição da sua entrevista (passagem do áudio da entrevista para texto). Enviaremos o texto para que você leia e veja se tem algo que gostaria de mudar, acrescentar ou retirar. Gostaríamos que, se for possível, você entregue esse retorno escrito até segunda-feira (26/04/2021). Junto com o retorno gostaríamos que você escolhesse um nome com o qual você se identifica para utilizarmos no lugar do seu nome nos textos e nas apresentações que fizermos sobre a pesquisa, garantindo assim que você não seja identificada em momento algum.

Depois que você enviar o seu retorno, caso você tenha interesse, podemos combinar a próxima etapa da pesquisa: a entrevista individual. A etapa da entrevista será realizada pela mesma pesquisadora/psicóloga que entrevistou você anteriormente. Lembrando que você pode enviar o retorno mesmo se optar por não participar das próximas etapas da pesquisa.

Então, o que acha? Gostaria de participar das novas etapas da nossa pesquisa? Caso você e/ou sua responsável tenham dúvidas, estamos à disposição para esclarecê-las!

Grande abraço e agradecemos desde já,

Anabela, Carmen, Luana, Maria Paula e Yasmim.

23/04/2021

Anexo 7

Modelo de Convite de Responsável

Olá, Mãe de Sally! Como está? Esperamos que bem! Nós, psicólogas da equipe da pesquisa **“Impactos do Isolamento Social na maneira de ser e viver a adolescência”**, gostaríamos de convidar sue filhe para participar das duas novas etapas da nossa pesquisa: **1) Entrevista individual**; e **2) Grupos**. Elas serão realizadas virtualmente pela plataforma de videoconferência que for mais acessível para sue filhe. E entendemos que a participação de sue filhe trará contribuições importantes para a nossa pesquisa. E então, o que você acha? Caso você concorde com a participação de sue filhe, enviaremos novamente os termos de consentimento e assentimento para que você e sue filhe leiam e, em concordância, os assinem. Estamos à disposição para oferecer mais esclarecimentos sobre a pesquisa.

Também queremos te contar que realizamos a transcrição da entrevista de sue filhe (passagem do áudio da entrevista para texto). Enviaremos o texto para que sue filhe leia e veja se tem algo que gostaria de mudar, acrescentar ou retirar. Gostaríamos que, se for possível, sue filhe entregue esse retorno escrito até segunda-feira (26/04/2021). Junto com o retorno gostaríamos que sue filhe escolhesse um nome com o qual se identifica para utilizarmos no lugar do nome dele nos textos e nas apresentações que fizermos sobre a pesquisa, garantindo assim que ele não seja identificado em momento algum.

Depois que sue filhe enviar o seu retorno, caso sue filhe tenha interesse e você concorde, podemos combinar a próxima etapa da pesquisa: a entrevista individual. A etapa da entrevista será realizada pela mesma pesquisadora/psicóloga que entrevistou sue filhe anteriormente. Lembrando que sue filhe pode enviar o retorno mesmo se optar por não participar das próximas etapas da pesquisa.

Então, o que acha? Gostaria de participar das novas etapas da nossa pesquisa? Caso você e/ou sue filhe tenham dúvidas, estamos à disposição para esclarecê-las!

Grande abraço e agradecemos desde já,

Anabela, Carmen, Luana, Maria Paula e Yasmim.

23/04/2021

Anexo 8

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada Impactos do Isolamento Social na maneira de ser e viver a adolescência, sob a responsabilidade das pesquisadoras Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, Carmen Lúcia Reis e Luana Mundim de Lima, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar os impactos do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 na maneira de ser e viver a adolescência.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelas pesquisadoras Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, Carmen Lúcia Reis e Luana Mundim de Lima antes da realização da entrevista individual. Fique tranquilo (a), você pode aguardar um tempo para decidir se quer ou não participar da pesquisa.

Você já participou das primeiras duas etapas da pesquisa: 1) preenchimento de questionário em um formulário disponibilizado pela plataforma Google Forms; e 2) entrevista individual virtual. Em decorrência do prolongamento do tempo de pandemia de COVID-19, das medidas sanitárias de contenção e das constantes mudanças ocorrendo nesse momento, propomos duas novas atividades para respondermos nossos objetivos.

Diante disso, agora na sua participação, você irá participar de: 1) entrevista individual, com duração aproximada de 1 hora, realizada por meio de plataforma de videoconferência e abordará questões relacionadas aos impactos do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 na maneira de ser e viver a adolescência; 2) grupos focais, norteados por temáticas variadas que se relacionam com o momento de pandemia vivenciado. E cada encontro terá duração de 1 hora. As entrevistas e os grupos serão gravados em áudio. A gravação ficará sob a responsabilidade das pesquisadoras que, após a transcrição, destruirão o material.

Em nenhum momento sua identidade será revelada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em quebra de sigilo e um possível desconforto para refletir sobre os itens da entrevista a serem respondidos e para participar dos grupos. Em relação ao primeiro risco, as pesquisadoras tomarão todas as providências para garantir o sigilo das informações, utilizando nomes fictícios para se referir aos participantes nos arquivos e publicações decorrentes da pesquisa. Bem como, realizando o adequado manuseio, armazenamento e posterior descarte dos documentos da pesquisa. Gostaríamos de deixar claro que você é livre para interromper sua participação a qualquer momento.

Os possíveis benefícios consistem em conhecer os impactos do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 na maneira de ser e viver a adolescência, informações fundamentais para que possamos identificar o contexto em que tem se dado o desenvolvimento dos adolescentes atuais e para que possam ser desenvolvidas políticas públicas e ações que

contribuam para superar as dificuldades vivenciadas neste período; e propiciar espaços de acolhimento e reflexão para os participantes.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Assentimento será enviada por email para você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Anabela Almeida Costa e Santos Peretta ou Carmen Lúcia Reis, Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Av. Pará, 1720 – Bairro Umuarama, Uberlândia – MG – CEP 38400902, e-mail: anabelaacs@gmail.com/reiscarmenpsi@gmail.com, telefone 34 991399309/ 34 99946 9512. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

Anexo 9

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada Impactos do Isolamento Social na maneira de ser e viver a adolescência, sob a responsabilidade das pesquisadoras Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, Carmen Lúcia Reis e **Luana Mundim de Lima**, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar os impactos do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 na maneira de ser e viver a adolescência.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelas pesquisadoras Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, Carmen Lúcia Reis e **Luana Mundim de Lima** antes da **realização da entrevista individual**. Fique tranquilo (a), você pode aguardar um tempo para decidir se quer ou não participar da pesquisa.

O(A) menor sob sua responsabilidade já participou das primeiras duas etapas da pesquisa: 1) preenchimento de questionário em um formulário disponibilizado pela plataforma Google Forms; e 2) entrevista individual virtual. Em decorrência do prolongamento do tempo de pandemia de COVID-19, das medidas sanitárias de contenção e das constantes mudanças ocorrendo nesse momento, propomos duas novas atividades para respondermos nossos objetivos.

Diante disso, agora na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) irá participar de: 1) entrevista individual, com duração aproximada de 1 hora, realizada por meio de plataforma de videoconferência e abordará questões relacionadas aos impactos do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 na maneira de ser e viver a adolescência; 2) grupos focais, norteados por temáticas variadas que se relacionam com o momento de pandemia vivenciado. E cada encontro terá duração de 1 hora. As entrevistas e os grupos serão gravados em áudio. A gravação ficará sob a responsabilidade das pesquisadoras que, após a transcrição, destruirão o material.

Em nenhum momento, nem você e nem o(a) menor terão suas identidades reveladas. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas.

Nem ele(a) nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em quebra de sigilo e um possível desconforto para refletir sobre os itens **da entrevista** a serem respondidos e **para participar dos grupos**. Em relação ao primeiro risco, as pesquisadoras tomarão todas as providências para garantir o sigilo das informações, utilizando nomes fictícios para se referir aos participantes nos arquivos e publicações decorrentes da pesquisa. Bem como, realizando o adequado manuseio, armazenamento e posterior descarte dos documentos da pesquisa. Gostaríamos de deixar claro que os participantes da pesquisa são livres para interromper sua participação a qualquer momento.

Os **possíveis** benefícios consistem em conhecer os impactos do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 na maneira de ser e viver a adolescência, informações fundamentais para que possamos identificar o contexto em que tem se dado o desenvolvimento dos adolescentes atuais e para que possam ser desenvolvidas políticas públicas e ações que contribuam para superar as dificuldades vivenciadas neste período; **e propiciar espaços de acolhimento e reflexão para os participantes.**

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao(à) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa.

O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviada por email você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Anabela Almeida Costa e Santos Peretta ou Carmen Lúcia Reis, Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Av. Pará, 1720 – Bairro Umuarama, Uberlândia – MG – CEP 38400902, e-mail: anabelaacs@gmail.com/reiscarmenpsi@gmail.com, telefone 34 991399309/ 34 99946 9512. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____ consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa

Anexo 10

Modelo do Roteiro da 2ª Entrevista Semiestruturada

Para começar...

Oi, como está? Para começar, quero agradecer sua participação na entrevista. Como você já sabe, a nossa pesquisa tem o objetivo de compreender os impactos do isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 na maneira de ser e viver a adolescência. Você já participou das duas etapas anteriores: o preenchimento do questionário e a primeira entrevista. E, diante da extensão do tempo de pandemia e por entendermos que momentos diversos têm sido vivenciados desde então, decidimos ampliar a pesquisa e acrescentarmos mais duas etapas: segunda entrevista e o grupo. Entendemos que a pesquisa tem sido muito relevante para compreendermos como tem sido ser adolescente nesse período pandêmico e que sua contribuição tem tido um papel importante nessa compreensão. Você tem alguma dúvida?

Primeiro, gostaríamos de saber o nome fictício que você escolheu para substituir seu nome nos textos e nas apresentações que realizaremos sobre a pesquisa? E por que você escolheu esse nome?

Rotina Diária

- 1) Como tem sido a sua rotina desde a primeira entrevista? E as novidades?
- 2) Como tem sido ficar em casa? Tem um lugar privado para você?
- 3) Quais atividades de lazer e de descanso tem realizado?

Convivência Familiar

- 1) Para você, como tem sido a convivência familiar nesse período? Houve alguma mudança nesses últimos tempos (desde a primeira entrevista)?
- 2) Vocês conversam? Sobre quais assuntos?
- 3) Quais atividades vocês têm realizado juntos(as/es)?
- 4) Você consegue nomear/descrever os sentimentos vivenciados pelas pessoas da sua família nesse momento?
- 5) Nesse momento, o que você gostaria de dizer para a sua família/responsáveis?
- 6) Se você pudesse mudar algo na convivência com sua família, você mudaria?

Relacionamento consigo mesmo(a/e) durante a pandemia

- 1) Como tem sido para você esse momento de isolamento social?
- 2) Como você tem se sentido e o que tem pensado durante esse momento de isolamento social?
- 3) Como você tem lidado com esses sentimentos e pensamentos?
- 4) Como está a sua saúde (mental e física)? Você tem cuidado dela?
- 5) O que você tem aprendido nesse período de isolamento social?

- 6) O que você gostaria de ouvir das pessoas ao seu redor nesse momento? Ou o que você gostaria de dizer para si mesmo(a/e)?
- 7) Se você pudesse mudar algo na sua relação e no seu cuidado consigo mesmo(a/e), você mudaria?

Amigos(as/ues)

- 1) Como tem sido a sua relação com seus(uas/ues) amigos(as/ues)?
- 2) Tem se comunicado com eles(as/us)? E se encontrado?
- 3) Você sente falta do convívio com os(as/es) seus(uas/ues) amigos(as/ues)? Do que sente mais falta?
- 4) O que você gostaria de dizer para os(as/es) seus(uas/ues) amigos(as/ues)?
- 5) Se você pudesse mudar algo na convivência com os(as/es) seus(uas/ues) amigos(as/ues), você mudaria?

Pandemia de COVID-19

- 1) O que você tem entendido desse momento de pandemia?
- 2) Como tem sido vivenciar as medidas preventivas?
- 3) Que medida tem sido mais difícil seguir?

Escola/Estudo

(OBS.: Nesse eixo, fomos fazendo adaptações das perguntas para se adequarem a cada caso. Por exemplo, no caso do participante que já havia concluído o Ensino Médio, alteramos alguns questionamentos no momento da entrevista)

- 1) A sua escola retomou as atividades/aulas nesse ano de 2021?
- 2) Você faz curso preparatório pré-vestibular e/ou ENEM? Ou curso de ensino de outras línguas (como inglês)? Ele(s) já retornou(aram) com atividades/aulas? Como essas atividades/aulas estão sendo realizadas?
- 3) Como essas atividades/aulas estão sendo realizadas?
- 4) Como tem sido a sua rotina de estudo?
- 5) Como tem sido para você participar das aulas? Você consegue apontar pontos positivos e negativos?
- 6) Você prefere aulas presenciais ou virtuais? Por que?
- 7) Como tem sido sua relação com os(as/es) professores(as/ies) durante e fora das aulas? E com os seus colegas de classe?
- 8) Como você classificaria a sua relação com a escola durante esse período?
- 9) Como você classificaria a qualidade do seu estudo durante esse período?
- 10) Você sente falta de estar presente na escola? Do que você mais sente falta?
- 11) Para você, qual é/tem sido o papel da escola?
- 12) Se você pudesse mudar algo nas atividades/aulas, nos estudos, na escola e/ou nas relações com professores(as/ies) e colegas, você mudaria?

13) Você realizou alguma prova de vestibular e/ou ENEM nesses últimos tempos? Como foi realizar a prova? Como você se sentiu? Já saíram os resultados? Como foi/tem sido acompanhar isso?

Perspectiva para o futuro

(OBS.: Nesse eixo, fomos fazendo adaptações das perguntas para se adequarem a cada caso. Por exemplo, no caso do participante que já havia concluído o Ensino Médio, alteramos alguns questionamentos no momento da entrevista)

- 1) Como você imagina que será o retorno às aulas presenciais na escola, ao convívio, à rotina durante e após esse quadro de pandemia?
- 2) E as aulas e os retornos das atividades presenciais na universidade?
- 3) Quais são seus planos para futuro?
- 4) Qual a graduação pretendida? **(OBS.:** pergunta para ser feita para estudantes que desejam ingressar na faculdade)
- 5) Quais suas expectativas com relação ao ingresso na universidade? **(OBS.:** pergunta para ser feita, principalmente, para estudantes egressos/as/es do Ensino Médio e que desejam ingressar na faculdade)
- 6) Caso não ingresse na universidade nesse momento, quais são seus planos? **(OBS.:** pergunta para ser feita, principalmente, para estudantes egressos/as/es do Ensino Médio e que desejam ingressar na faculdade)
- 7) Quais são os seus sentimentos em relação ao futuro?
- 8) O que você deseja para o futuro?

Para finalizar...

Acredito que já fiz as perguntas que queria, mas gostaria de saber se tem mais algo que você gostaria de dizer?

Você poderia dizer em uma palavra como foi participar da entrevista? Poderia explicar a escolha dela?

Para a próxima etapa, iremos realizar encontros em grupo e gostaríamos de saber se você tem alguma sugestão de temática que gostaria que abordássemos? E quais são os dias da semana e os horários que seriam melhores para você participar dos grupos, caso deseje? Você tem alguma dúvida?

Agradeço a sua participação novamente. Depois, entraremos em contato para enviarmos a transcrição da sua entrevista e confirmarmos se você tem interesse em participar dos grupos. Caso você tenha alguma dúvida ou algo que pense depois que gostaria de acrescentar à entrevista, pode entrar em contato com a gente. Obrigada novamente, tenha um bom dia e abraços!

Anexo 11

Modelo de Mensagem que Acompanhava o Convite para Prática Grupal

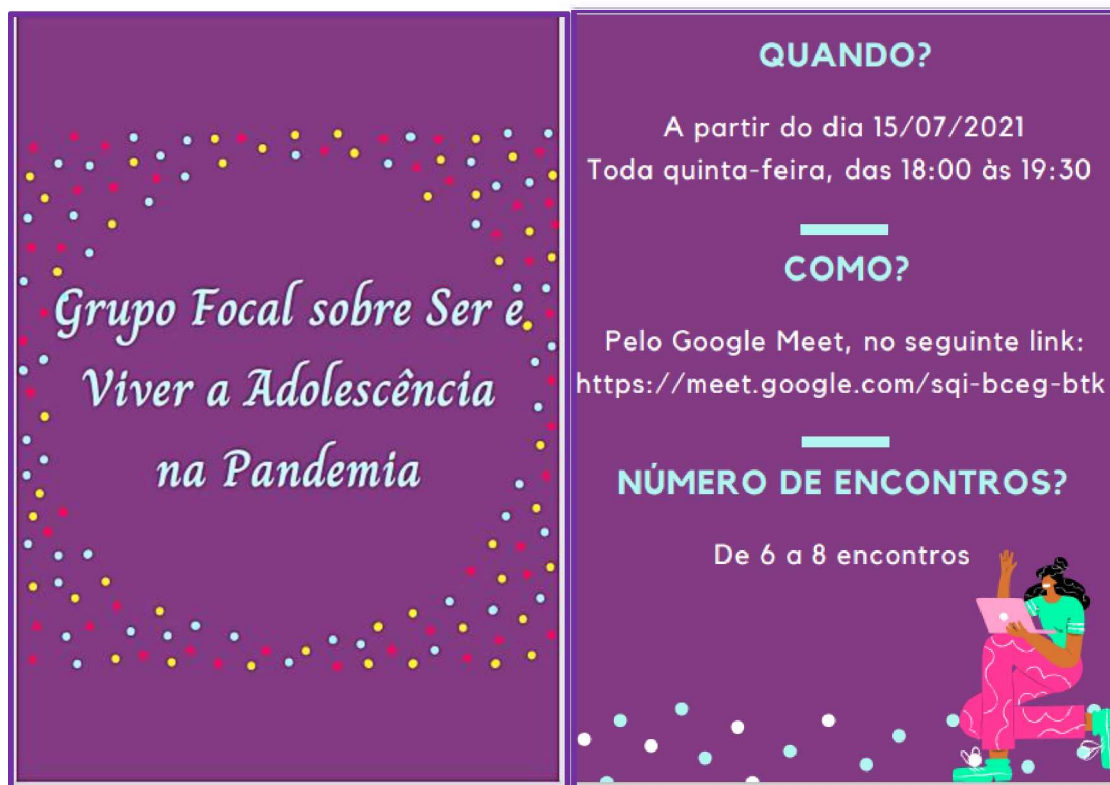
Boa tarde, Luiz! Como está? Espero que bem! Aqui é a Luana, mestranda na Pós-graduação em Psicologia na UFU e uma das pesquisadoras que compõem a pesquisa intitulada “**Impactos do Isolamento Social na maneira de ser e viver a adolescência**”, da qual você tem participado, lembra? Nós, integrantes da pesquisa (Anabela, Carmen, Maria Paula, Yasmim e eu), agradecemos muito a sua participação que tem contribuído muito para nossa pesquisa! Anteriormente, você foi entrevistado por mim. Assim, envio a transcrição da sua entrevista (passagem do áudio da entrevista para texto) para que você leia e veja se tem algo que gostaria de mudar, acrescentar ou retirar. Gostaria que, se for possível, você entregue esse retorno escrito até quarta-feira (07/07/2021). Pode ser?

A partir de agora, realizaremos **grupos focais**, nos quais ofereceremos um espaço de escuta e troca de vivências para vocês, participantes da pesquisa. Essa etapa terá de **06 a 08 encontros** que, conforme votado pela maioria, acontecerão, **semanalmente**, às **quintas-feiras** das **18:00 às 19:30**, podendo ter duração superior ou inferior, pelo **Google Meet**. O nosso primeiro encontro será no dia **15/07/2021**. E esses grupos focais serão mediados por mim (Luana) e pelas estudantes da graduação de Psicologia: Maria Paula e Yasmim. Segue o convite que contém algumas dessas informações principais. Assim, gostaríamos de confirmar se você topa participar desses encontros em grupo? Caso deseje participar, logo enviarei algumas informações sobre o primeiro encontro.

Agradeço desde já pela atenção e, caso tenha alguma dúvida, estou à disposição para respondê-la!

Abraços,

Luana

Anexo 12**Convite para Participação na Prática Grupal**

*Grupo Focal sobre Ser e
Viver a Adolescência
na Pandemia*

QUANDO?

A partir do dia 15/07/2021
Toda quinta-feira, das 18:00 às 19:30

COMO?

Pelo Google Meet, no seguinte link:
<https://meet.google.com/sqi-bceg-btk>

NÚMERO DE ENCONTROS?

De 6 a 8 encontros

Anexo 13

Roteiros Norteadores da Prática Grupal

2º Encontro

- **Temática:** “Adolescências na pandemia”
- **Objetivo:** Conhecer e possibilitar discussão sobre como tem sido ser adolescente em tempos de pandemia;
- **Etapas:**
 - Apresentar o objetivo do encontro;
 - Caso Mateus vá, fazer uma rodada bem breve de apresentações das pessoas e retomar funcionamento dos grupos;
 - Pedir para que eles façam duas listas: 1) Expectativas - Como esperavam que a adolescência seria?; 2) Realidade – Como tem sido a adolescência em tempos de pandemia?

Como eu achava que minha adolescência seria?	Como foi/tem sido a minha adolescência durante a pandemia?

- Compartilhando: Depois, podemos abrir para conversa. Pedimos que comentem suas listas livremente, dando exemplos, conforme se sentirem à vontade. Nesse momento de compartilhar sobre a atividade, pedimos que falem um pouco sobre como foi fazer as listas, como se sentiram e etc. Após todos falarem, caso isso ainda não tenha ocorrido durante a apresentação de cada um, podemos perguntar se se identificaram com a fala de algum dos colegas. Caso isso surja, podemos perguntar “Como tem lidado com o fato de se depararem com a vivência de uma adolescência muito diferente da que esperavam?”, para aqui já irmos pensando coletivamente em estratégias de enfrentamento.
- Assistir vídeo com leitura do livro “Fico à Espera” de Davide Cali e Serge Bloch: <https://www.youtube.com/watch?v=SFndmo-Qcfk>
- Compartilhando: Após assistirmos o vídeo, podemos abrir para conversa, perguntando: Como foi assistir o vídeo? O que acharam do vídeo? O que pensaram a partir do vídeo? Conseguiram estabelecer conexões com a atividade anterior? O que fazem com essa espera? Como se sentem diante da espera? O que pensam sobre a espera?
 A partir dessas perguntas, podemos ir pensando com eles nos jeitos que eles possivelmente foram achando de viver esses momentos de espera (como: a pandemia), aproveitando-os e aprendendo com eles, inventando jeitos possíveis de encontrar as pessoas e de viver a adolescência. Visto que essas esperas compõem, de forma importante, o “fio da vida”; pois a vida não tem pausas e estamos o tempo todo a vivendo. E esses momentos de espera, nos quais coisas simples acontecem, são, por vezes, os mais significativos e valiosos.
 Caso surja, podemos problematizar ainda que as expectativas e as esperanças são importantes mobilizadores que dão origem a esses “momentos de espera”,

representando sonhos, desejos, vontades e etc. Entretanto, quando nos apegamos a essas expectativas e esperanças de maneira imutável, podemos ficar frustrados(es); algo que também compõe a vida. Mas, se nos prendermos só a essa frustração pelo não alcance de alguma expectativa e não repararmos no que esses “momentos de espera” representam e guardam de valor, e só vemos como períodos nos quais não aproveitamos nada e estamos “esperando algo além chegar”, sendo que “esse algo além nunca chega”; aí, corremos o risco de não vivermos nossas vidas, e apenas deixarmos ela passar, enquanto esperamos algo inalcançável!

Então, caso eles ainda não tenham trazido isso, podemos convidá-los a olhar para esse “tempo de espera da pandemia” e pensarem no que eles fizeram com ele, o que aprenderam, quem encontraram, ainda que remotamente, como mudaram, sobre o que refletiram e etc..

- Dinâmicas dos próximos encontros: Após propormos as reflexões acima, podemos contar sobre a ideia que tivemos de em cada encontro, a partir da temática que acordarmos, uma pessoa ficar responsável por levar um elemento para nortear a discussão, como: o trecho de um livro, uma música ou uma playlist pequena, um texto que escreveu, um vídeo, uma imagem e etc. A ideia é que seja algo com que eles se identifiquem. Podemos combinar que esses elementos sejam apresentados durante os encontros, mas num tempo delimitado (como: no máximo 5 minutos). Para assim, discutirmos a respeito dos elementos. É evidente que temos que verificar com eles se essa atividade ficará pesada ou não.

Falar sobre a temática que pensamos para o próximo encontro: **“Adaptação à tecnologia”** (**Obs.:** vamos escolher a temática segundo o que for sendo discutido no decorrer do encontro. **Outras temáticas** possíveis são: **“Relações afetivas”**, **“Ensino Médio e o Processo de Escolarização no Ensino Remoto”**). Ver o que eles acham dessa proposta. Caso aceitem ou sugiram outra, perguntar se alguém pode ficar responsável por levar o elemento desse próximo encontro.

- Encerramento: Nesse momento, podemos: retomar o que foi falado; agradecer a participação; informar sobre a data do próximo encontro (**29/07- quinta-feira**) **das 18:00 às 19:30**, contando que enviaremos novamente um convite por mensagem com as informações principais do encontro; e nos deixarmos à disposição para retirar dúvidas e conversar.

3º Encontro

- **Temática:** “Relacionamentos afetivos na pandemia”
- **Objetivo:** Conhecer e possibilitar discussão sobre como tem se dado os relacionamentos afetivos durante a pandemia;
- **Etapas:**
 - Apresentar o objetivo do encontro:
 - Sobre o vídeo: Antes de começarmos a discussão do tema, perguntar se alguém gostaria de comentar algo sobre o vídeo que enviei por mensagem. Se alguém quiser, fazer uma breve conversa a respeito;
 - Apresentação do Luiz: Depois, pedir para que o Luiz apresente o elemento que escolheu para disparar conversa. Nesse momento, caso ele não faça isso, podemos pedir que ele conte um pouquinho sobre o motivo da escolha desse elemento, se ele se identifica com aquele elemento e como ele entende que ele se conecta com a temática. A ideia é que esse momento dure até 10 minutos;
 - Compartilhando: Posteriormente, podemos abrir para conversa, utilizando algumas perguntas disparadoras: Vocês se identificam com o que foi trazido pelo Luiz? Esse elemento se conecta com o que vocês estão vivenciando durante a pandemia nos relacionamentos afetivos de vocês? Como está os relacionamentos de vocês (amorosos, de amizade, familiares e outros)? Como vocês qualificariam esses relacionamentos? Sobre o que conversam? Como se sentem diante desses relacionamentos? Vocês mudariam algo nesses relacionamentos? Se sim, o que e como mudariam isso?
 - Sobre os sentimentos: A fim de explorar um pouco mais os sentimentos a respeito dos relacionamentos, caso isso não seja trazido naturalmente no decorrer da discussão anterior, podemos propor que eles pensem nos tipos de relacionamentos que tem (ex.: Relacionamentos amorosos; Relacionamentos de Amizade; Relacionamentos Familiares e etc) e como se sentem, se mudariam algo e como mudariam. Podem contar com o auxílio de uma tabela como a seguinte:

	Relacionamentos Amorosos	Relacionamentos de Amizade	Relacionamentos Familiares	Outros
Sentimentos (Como me sinto diante desses relacionamentos?)				
Mudanças (Mudaria algo nesses relacionamentos? O que?)				
Como essas mudanças poderiam ocorrer?				

- Compartilhando: Depois, podemos abrir para conversa. Pedimos que comentem suas listas livremente, dando exemplos, conforme se sentirem à vontade. Nesse momento de compartilhar sobre a atividade, pedimos que falem um pouco sobre como foi fazer as listas, como se sentiram e etc. Após todos falarem, caso isso ainda não tenha ocorrido naturalmente, pedir que eles elenquem seus sentimentos, as mudanças que gostariam que ocorressem e os caminhos possíveis para que essas mudanças ocorram.
- Dinâmica do próximo encontro: Após propormos as reflexões acima e perguntarmos se alguém quer comentar mais algo, caso o José esteja presente, podemos retomar o acordo que fizemos no encontro anterior e perguntar se está tudo bem para ele participar da proposta. Diante disso, temos três tarefas: **1) definir o tema** do próximo encontro (**OBS.:** talvez nesse encontro comentem muito sobre o **Relacionamento com eles mesmos** e/ou os **Sentimentos durante a pandemia**); **2) definir o dia** e o **horário** do próximo encontro; **3) definir quem ficará responsável** por trazer o elemento para disparar a conversa.
- Encerramento: Nesse momento, podemos: **1) retomar** o que foi falado; **2) Caso caiba** no tempo, pedir para que eles contem brevemente como tem sido participar dos encontros e se tem alguma proposta de mudança, conforme se sintam à vontade. Deixar a alternativa que isso seja respondido por mensagem também; **3) agradecer** a participação; **4) retomar** a data, o horário e a temática do próximo encontro, contando que enviaremos novamente um convite por mensagem com as informações principais do encontro; e **5) nos deixarmos** à disposição para retirar dúvidas e conversar.

4º Encontro

- **Temática:** “Adaptação à tecnologia durante a pandemia”
- **Objetivo:** Conhecer e possibilitar discussão sobre como tem se dado adaptação ao aumento do uso de tecnologias durante a pandemia. Visto que as tecnologias tem sido utilizadas em boa parte de nossas atividades e tem mediado a maioria de nossas relações;
- **Etapas:**
 - Apresentar o objetivo do encontro:
 - Apresentação do Mateus e, talvez, do Sally: Depois, pedir para que o Mateus e o Sally apresentem os elementos que escolheram para disparar conversa. Nesse momento, caso eles não façam isso, podemos pedir eles contarem um pouquinho sobre os motivos das escolhas desses elementos, se eles se identificam com aqueles elementos e como eles entendem que os elementos se conectam com a temática. A ideia é que esse momento dure até 10 minutos;
 - Compartilhando: Posteriormente, podemos abrir para conversa, utilizando algumas perguntas disparadoras: O que vocês foram pensando e sentido a partir dos elementos trazidos pelo Mateus e pelo Sally? Vocês se identificam com o que foi trazido pelo Mateus e pelo Sally? Esses elementos se conectam com o que vocês estão vivenciando durante a pandemia? Como está a relação de vocês com as tecnologias? Em que momentos vocês tem utilizado as tecnologias? Como vocês encaram esse uso das tecnologias? Como se sentem diante do uso de tecnologias? Como tem sido a adaptação de vocês ao uso quase que constante das tecnologias? Como tem sido o uso e a relação com as tecnologias no ensino, seja remoto, seja presencial? Como tem se dado o uso e a relação com as tecnologias nos momentos de lazer? E nas interações com amigos(as/ues) e colegas? E nos relacionamentos com familiares?
Além disso, pensando em, como discutimos em reunião de equipe de pesquisa, não demonizar o uso das tecnologias, perguntar para eles: O que fazer sem a tecnologia? O que vocês aprendem a partir do uso das tecnologias? O que tem sido possível atualmente devido à existência de tecnologias e ao uso das mesmas?
 - Aprofundando nas discussões: Caso tenhamos que utilizar de outros elementos disparadores para nos aprofundarmos na discussão, podemos apresentar as seguintes imagens:
(OBS.: APRESENTAÇÃO EM POWER POINT – link da apresentação no Google Drive: https://docs.google.com/presentation/d/1pBSptS-Xl7tirw_a-Xpoibrg6n6LmrXt/edit?usp=sharing&oid=107045371978280764537&rtpof=true&sd=true**)**
 - Compartilhando: Depois, podemos abrir para conversa, usando algumas perguntas disparadoras: Como vocês se sentem ao verem essas imagens? O que vocês pensam a partir dessas imagens? Vocês se identificam com essas imagens? E a partir dessas perguntas, continuarmos a discussão sobre como tem sido a relação deles com as tecnologias, como eles tem se sentido diante disso e, caso emerjam sentimentos de insatisfação, pensarmos com eles em possibilidades de soluções e de enfrentamentos dessas situações.
 - Dinâmica do próximo encontro: Após propormos as reflexões acima e perguntarmos se alguém quer comentar mais algo, teremos duas tarefas: **1)** definir o **tema** do próximo encontro; **2)** definir **quem ficará responsável** por trazer o elemento para disparar a conversa.

- Encerramento: Nesse momento, podemos: **1)** retomar o que foi falado; **2)** Caso caiba no tempo, pedir para que eles contem brevemente como tem sido participar dos encontros e se tem alguma proposta de mudança, conforme se sintam à vontade. Deixar a alternativa que isso seja respondido por mensagem também; **3)** agradecer a participação; **4)** retomar a data, o horário e a temática do próximo encontro (**dia 12/08, das 18:00 às 19:30**), contando que enviaremos novamente um convite por mensagem com as informações principais do encontro; e **5)** nos deixarmos à disposição para retirar dúvidas e conversar.

5º Encontro

- **Temática:** “Relacionamento consigo mesmo(a/e) durante a pandemia”
- **Objetivo:** Conhecer e possibilitar discussão sobre como tem se dado os relacionamentos deles com eles próprios(es).
- **Etapas:**
 - Apresentar o objetivo do encontro:
 - Apresentação do José: Depois, pedir para que o José apresente os elementos que escolheu para disparar conversa. Nesse momento, caso ele não faça isso, podemos pedir que ele conte um pouquinho sobre os motivos das escolhas desses elementos, se ele se identificou com aqueles elementos e como ele entendeu que os elementos se conectam com a temática. A ideia é que esse momento dure até 10 minutos;
 - Compartilhando: Posteriormente, podemos abrir para conversa, utilizando algumas perguntas disparadoras: O que vocês foram pensando e sentido a partir dos elementos trazidos pelo José? Vocês se identificam com o que foi trazido pelo José? Esses elementos se conectam com o que vocês estão vivenciando durante a pandemia? Como está a relação de vocês consigo mesmos? Como está a autoestima de vocês? Como está a autoimagem de vocês? Como vocês têm se visto, se sentido durante a pandemia? O que vocês têm pensado sobre vocês mesmos durante a pandemia? Vocês têm se cuidado? O que vocês têm feito por vocês mesmos durante a pandemia? Quanto tempo têm se dedicado às atividades que são do interesse de vocês?
 - Aprofundando nas discussões: Caso tenhamos que utilizar de outro elemento disparador para nos aprofundarmos na discussão, podemos apresentar o trecho do 1º episódio da 3ª temporada de Black Mirror, que em português é intitulado “Queda Livre”, trecho este que vai do 01 minuto e 07 segundos do episódio até 08 minutos e 31 segundos do referido episódio;
 - Compartilhando: Depois, podemos abrir para conversa, usando algumas perguntas disparadoras: Como vocês se sentem ao assistirem a esse trecho do episódio? O que vocês pensam a partir dele? Vocês se identificam com ele? Vocês acham que ele se conecta com o que estávamos discutindo no início do encontro? Como? Existe relação entre a forma como vocês se veem, pensam e se sentem e o uso de tecnologias? Como está essa relação durante a pandemia? E a partir dessas perguntas, continuarmos a discussão sobre como tem sido as relações deles com eles próprios(es) durante a pandemia e se elas são ou não influenciadas pelo uso de tecnologias, como tem se sentido diante disso e, caso emergjam sentimentos de insatisfação, pensarmos conjuntamente em possibilidades de soluções e de enfrentamentos dessas situações.
 - Dinâmica do próximo encontro: Após propormos as reflexões acima e perguntarmos se alguém quer comentar mais algo, teremos três tarefas: **1)** definir o **tema** do próximo encontro; **2)** definir **quem ficará responsável** por trazer o elemento para disparar a conversa; **3)** já acordarmos sobre a possibilidade de realizarmos, no mínimo, oito encontros, considerando que o próximo encontro será o 6º e pensando em temáticas que não tratamos e que ainda gostaríamos de trabalhar (como: Política; Ingresso na Universidade), e que gostaríamos que o último encontro nosso fosse dedicado a avaliarmos o grupo como um todo.
 - Encerramento: Nesse momento, podemos: **1)** retomar o que foi falado; **2)** agradecer a participação; **3)** retomar a data, o horário e a temática do próximo encontro (**dia 19/08, das 18:00 às 19:30**), contando que enviaremos novamente um convite por

mensagem com as informações principais do encontro; e **4)** nos deixarmos à disposição para retirar dúvidas e conversar.

7º Encontro

- **Temática:** “Narrativas sobre a universidade: processos de escolha, ingresso e trajetórias”
- **Objetivo:** Apresentar algumas possibilidades de trajetórias acadêmicas possíveis, respondendo dúvidas e discutindo sobre processos de escolha do curso e de realização de provas (vestibulares e ENEM) e sobre expectativas de ingresso.
- **Etapas:**
 - Apresentar o objetivo do encontro e explicar que primeiro faremos uma breve apresentação de nossas trajetórias e depois daremos continuidade à discussão a partir das perguntas que os participantes fizerem;
 - Apresentação de trajetórias: Maria Paula, Yasmim e eu (Luana) iremos contar um pouco sobre as nossas trajetórias acadêmicas, destacando alguns pontos principais. A ideia é que esse momento dure de 15 minutos a 30 minutos no máximo;

(APRESENTAÇÃO DA LUANA NO GOOGLE DRIVE - https://docs.google.com/presentation/d/1sTgcYmLO_POufjAm18skbGSH_rhxLFjKJ/edit?usp=sharing&oid=107045371978280764537&rtpof=true&sd=true)
 - Compartilhando e questionando: Posteriormente, podemos abrir para conversa a partir das perguntas elencadas pelos participantes. Algumas questões disparadoras que podemos fazer para incentivá-los a perguntar e/ou a falar: O que vocês foram pensando e sentido a partir das nossas falas? O que foi chamando mais a atenção de vocês? Existem semelhanças com as trajetórias de vocês? O que vocês querem perguntar a partir das nossas falas? Sobre o que vocês ficaram curiosos(es) para saber mais a respeito?

Caso eles tenham dificuldade para iniciar a falar, podemos dar um tempo para que eles pensem em perguntas, propor que, em uma folha, elejam 3 perguntas possíveis para cada uma de nós.

(OBS.: Além disso, caso eles achem melhor, as perguntas poderão ser feitas durante e/ou após a fala de cada mediadora, ao invés de ser ao final das três falas.)

Outras perguntas que podemos fazer, dependendo do que eles forem trazendo, são: Como foi/tem sido o processo de escolha do curso de vocês? Como vocês tem se sentido quanto a isso? O que vocês têm feito para atingir o objetivo de vocês (para caso seja o objetivo da pessoa, de ingressar na universidade)? Quais as suas expectativas quanto ao ingresso na universidade?
 - Discutindo sobre “Perspectivas futuras: para além da universidade”: Caso tenhamos tempo, podemos iniciar a discussão a respeito das perspectivas futuras para além da universidade. Para tanto, podemos propor que os participantes, em uma folha sulfite, listem: **1)** três planos para o futuro que não envolvam a universidade diretamente; **2)** dois sentimentos que eles têm quanto a esses planos futuros e/ou quanto ao futuro em geral. Segue a tabela como exemplo para realizar tal exercício.

Planos futuros		Sentimentos	
1.		1.	
2.		2.	
3.			

- Compartilhando: Depois, podemos abrir para conversa, usando algumas perguntas disparadoras: O que vocês escreveram? Como vocês se sentem ao pensarem nesses planos e sentimentos quanto ao futuro? Foi difícil pensar nisso? E a partir dessas perguntas, continuarmos a discussão sobre as perspectivas futuras e como é pensar nelas, especialmente, nesse momento de pandemia. E, caso emerjam sentimentos de insatisfação, pensarmos conjuntamente em possibilidades de soluções e de enfrentamentos dessas situações.
- Dinâmica do próximo encontro: Após propormos as reflexões acima e perguntarmos se alguém quer comentar mais algo, teremos duas tarefas principais: **1)** pensarmos se faremos mais encontros temáticos (caso não tenha dado tempo de discutir sobre as “**Perspectivas futuras: pensando para além da universidade**”, podemos propor que façamos mais um encontro para discutir sobre essa temática. E ver se eles tem mais alguma temática do interesse deles) ou não, fazendo o próximo encontro de encerramento mesmo; **2.A)** Caso eles optem por fazermos mais encontros temáticos, temos que definir o **tema** do próximo encontro, **quem ficará responsável** por trazer o elemento para disparar a conversa; **OU 2.B)** Caso eles optem por só realizarmos mais o encontro de encerramento, teremos que apresentar as nossas propostas para o dia – **amigo(ue) secreto(e)** (preparar algo – igual no protocolo – que conte como foi participar do grupo com a pessoa que você tirou? O que você aprendeu com a pessoa nesse grupo? O que você gostaria de dizer para essa pessoa?), **carta das coordenadoras, momento para aprofundarmos nas discussões, finalização com bebidas e comidas (OBS.: COMBINAR QUE ESSE ENCONTRO PROVAVELMENTE DURARÁ ATÉ ÀS 20:00)**;
- Encerramento: Nesse momento, podemos: **1)** retomar o que foi falado; **2)** agradecer a participação; **3)** retomar a data, o horário e a temática do próximo encontro (**dia 09/09, das 18:00 às 19:30/20:00**), contando que enviaremos novamente um convite por mensagem com as informações principais do encontro; e **4)** nos deixarmos à disposição para retirar dúvidas e conversar.

8º Encontro

- **Temática:** “Perspectivas futuras: para além da universidade”
- **Objetivo:** Conhecer e possibilitar discussão sobre as perspectivas futuras dos(as/es) participantes, para além da universidade, e os seus sentimentos a respeito disso.
- **Etapas:**
 - Apresentar o objetivo do encontro:
 - Apresentação do Luiz (talvez): Depois, caso o Luiz tenha escolhido algum recurso artístico, pedir para que ele apresente o(s) elemento(s) que escolheu para disparar conversa. Nesse momento, caso ele não faça isso, podemos pedir que ele conte um pouquinho sobre o motivo da escolha desse(s) elemento(s), se ele se identificou com aquele(s) elemento(s) e como ele entendeu que o(s) elemento(s) se conecta(m) com a temática. A ideia é que esse momento dure até 10 minutos;
 - Compartilhando: Posteriormente, podemos abrir para conversa, utilizando algumas perguntas disparadoras: O que vocês foram pensando e sentido a partir do(s) elemento(s) trazido(s) pelo Luiz? Vocês se identificam com o que foi trazido pelo Luiz? Esse(s) elemento(s) se conectam com o que vocês estão pensando/desejando/querendo para o futuro, durante a pandemia? Quais os planos futuros de vocês, para além da universidade? E a partir disso, continuarmos a discussão sobre os planejamentos futuros e os sentimentos deles quanto esses planos e/ou ao futuro.
 - Pensando sobre planos e sentimentos: Caso o Luiz não tenha trazido elemento(s) artístico(s) para disparar conversa ou caso a discussão a partir do recurso apresentado não tenha se estendido por muito tempo, podemos propor que os participantes, em uma folha sulfite, considerando a linha do tempo, listem, para cada um dos anos sinalizados: **1)** planos para o futuro que não envolvam a universidade diretamente; **2)** sentimentos que eles têm quanto a esses planos futuros e/ou quanto ao futuro em geral. Seguem a linha do tempo e a tabela como exemplo para realizar tal exercício.

LINHA DO TEMPO



Planos futuros	Sentimentos
1.	1.
2.	2.
3.	

- Compartilhando: Depois, podemos abrir para conversa, usando algumas perguntas disparadoras: O que vocês escreveram? Como vocês se sentiram ao pensarem nesses planos e sentimentos quanto ao futuro? Foi difícil pensar nisso? Caso seja difícil, questionar: Porque vocês acham que foi/é difícil pensar nesses planos para além da universidade? Como é pensar esses planos futuros e esses sentimentos em momento de pandemia? E a partir dessas perguntas, continuarmos a discussão sobre as perspectivas futuras e como é pensar nelas, especialmente, nesse momento de pandemia. E, caso emergjam sentimentos de insatisfação, pensarmos conjuntamente em possibilidades de soluções e de enfrentamentos dessas situações.
- Dinâmica do próximo encontro: Após propormos as reflexões acima e perguntarmos se alguém quer comentar mais algo, teremos duas tarefas principais: **1)** pensarmos se faremos mais encontros temáticos (Ver se eles tem mais alguma temática do interesse deles) ou não, fazendo o próximo encontro de encerramento mesmo; **2.A)** Caso eles optem por fazermos mais encontros temáticos, temos que definir o **tema** do próximo encontro, **quem ficará responsável** por trazer o elemento para disparar a conversa; **OU 2.B)** Caso eles optem por só realizarmos mais o encontro de encerramento, teremos que apresentar as nossas propostas para o dia – **amigo(ue) secreto(e)** (preparar algo – igual no protocolo – que conte como foi participar do grupo com a pessoa que você tirou? O que você aprendeu com a pessoa nesse grupo? O que você gostaria de dizer para essa pessoa?), **carta das coordenadoras, momento para aprofundarmos nas discussões, finalização com bebidas e**



comidas **(OBS.: COCMBINAR QUE ESSE ENCONTRO PROVAVELMENTE DURARÁ ATÉ ÀS 20:00);**

- Encerramento: Nesse momento, podemos: **1)** retomar o que foi falado; **2)** agradecer a participação; **3)** retomar a data, o horário e a temática do próximo encontro (**dia 16/09, das 18:00 às 19:30/20:00**), contando que enviaremos novamente um convite por mensagem com as informações principais do encontro; e **4)** nos deixarmos à disposição para retirar dúvidas e conversar.

Anexo 14

Convites dos Encontros da Prática Grupal

Primeiro Encontro

<p style="text-align: center;">1º ENCONTRO <i>Grupo Focal sobre Ser e Viver a Adolescência na Pandemia</i></p>	<p style="text-align: center;">QUANDO?</p> <p>Dia 15/07/2021 (quinta-feira), das 18:00 às 19:30</p> <p style="text-align: center;">COMO?</p> <p>Pelo Google Meet, no seguinte link: https://meet.google.com/sqi-bceg-btk</p> <p style="text-align: center;">O QUE FAREMOS?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do projeto, das pesquisadoras e dos (as/es) participantes; 
<p style="text-align: center;">PARA A APRESENTAÇÃO...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedimos que escolham 2 expressões artísticas com as quais se identificam. - Pode ser: música, pintura, artesanato, fotografia, trailer de filme, curta-metragem, vídeo de dança, imagem, charge, poema, livro, etc. - Uma que ajude a contar sobre vocês na pandemia. - E outra que ajude a contar sobre vocês na vida como um todo. 	<p style="text-align: center;">ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA BOA CONVIVÊNCIA...</p> <p>Pedimos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolham um local mais privativo; - Sejam pontuais; - Respeitem a fala das outras pessoas; - Mantenham sigilo das informações partilhadas no grupo; - Deixem as câmeras ligadas. <p style="text-align: center;">NO MAIS, SEJAM BEM-VINDOS (AS/ES)!</p> 

Segundo Encontro

2º ENCONTRO

Grupo Focal sobre Ser e Viver a Adolescência na Pandemia

QUANDO?

Dia 22/07/2021 (quinta-feira), das 18:00 às 19:30

COMO?


Pelo Google Meet, no seguinte link:
<https://meet.google.com/sqi-bceg-btk>

TEMÁTICA




Adolescências na pandemia



EXPECTATIVA



REALIDADE






ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA BOA CONVIVÊNCIA...

Pedimos que:

- Escolham um local mais privativo;
- Sejam pontuais;
- Respeitem a fala das outras pessoas;
- Mantenham sigilo das informações partilhadas no grupo;
- Deixem as câmeras ligadas.

NO MAIS, SEJAM BEM-VINDOS (AS/ES)



Terceiro Encontro

3º ENCONTRO

Grupo Focal sobre Ser e
Viver a Adolescência
na Pandemia

QUANDO?

Dia 29/07/2021 (quinta-feira), das
18:00 às 19:30

COMO?

Pelo Google Meet, no seguinte link:
<https://meet.google.com/sqi-bceg-btk>

TEMÁTICA

Relacionamentos afetivos na pandemia



POEMA







Eu queria poder mentir
Dizer que está tudo bem...
Mas está difícil sorrir,
Porque somos refêns...

Refêns de células destrutivas
Que mudaram nossas vidas
Estamos em casa há dias e nada muda
A quem pedimos ajuda?

Como encontramos a cura?
O mundo inteiro está doente,
Uns de físico, outros de mente...

A dor de estar longe, você sente?
Não vejo sorrisos agora...
Usamos máscaras lá fora.

(Lais Bella, 2020)









ALGUMAS ORIENTAÇÕES
PARA BOA CONVIVÊNCIA...

Pedimos que:

- Escolham um local mais privativo;
- Sejam pontuais;
- Respeitem a fala das outras pessoas;
- Mantenham sigilo das informações partilhadas no grupo;
- Deixem as câmeras ligadas.

NO MAIS, SEJAM
BEM-VINDOS (AS/ES)



Quarto Encontro

4º ENCONTRO
Grupo Focal sobre Ser e Viver a Adolescência na Pandemia

QUANDO?

Dia 06/08/2021 (sexta-feira), das 18:00 às 19:30

COMO?


Pelo Google Meet, no seguinte link:
<https://meet.google.com/sqi-bceg-btk>

TEMÁTICA

Adaptação à tecnologia durante a pandemia



COMO ESTÁ NOSSA RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS?



SUGESTÕES DE SÉRIES

1) Black Mirror - principalmente, o 1º episódio da 3ª temporada, que em português é intitulado como "Queda livre";


2) Love, Death & Robots.

ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA BOA CONVIVÊNCIA...

Pedimos que:




- Escolham um local mais privativo;
- Sejam pontuais;
- Respeitem a fala das outras pessoas;
- Mantenham sigilo das informações partilhadas no grupo;
- Deixem as câmeras ligadas.

NO MAIS, SEJAM BEM-VINDOS (AS/ES)



Quinto Encontro

<p style="text-align: center;">5º ENCONTRO <i>Grupo Focal sobre Ser e Viver a Adolescência na Pandemia</i></p>	<p style="text-align: center;">QUANDO?</p> <p style="text-align: center;">Dia 12/08/2021 (quinta-feira), das 18:00 às 19:30</p> <hr style="width: 20%; margin: auto;"/> <p style="text-align: center;">COMO?</p> <p style="text-align: center;">Pelo Google Meet, no seguinte link: https://meet.google.com/sqi-bceg-btk</p> <hr style="width: 20%; margin: auto;"/> <p style="text-align: center;">TEMÁTICA</p> <p style="text-align: center;">Relacionamento consigo mesmo(a/e) durante a pandemia</p> 	<p style="text-align: center;">COMO ESTÁ SUA RELAÇÃO CONSIGO MESMO(A/E)?</p> <p style="text-align: center;">o céu está lindo lá fora nos lembrando dos dias na rua por aqui, a gente muito ora esperando tudo isso passar para que, como antes, se usufrua</p> <p style="text-align: center;">por enquanto, arrume um ou outro canto e descubra o seu encanto nesse momento de puro autoconhecimento. <i>(Andressa Klemberg)</i></p>
---	--	---

 <p style="text-align: center;">Ilustração: Felipe Kehdi</p>  <p style="text-align: center;">Ilustração: Gabs Martins</p>	<p style="text-align: center;">ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA BOA CONVIVÊNCIA...</p> <p>Pedimos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolham um local mais privativo; - Sejam pontuais; - Respeitem a fala das outras pessoas; - Mantenham sigilo das informações compartilhadas no grupo; - Deixem as câmeras ligadas. <hr style="width: 20%; margin: auto;"/> <p style="text-align: center;">NO MAIS, SEJAM BEM-VINDOS (AS/ES)!</p> 
--	---

Sexto Encontro

6º ENCONTRO
Grupo Focal sobre Ser e Viver a Adolescência na Pandemia

QUANDO?
 Dia 26/08/2021 (quinta-feira), das 18:00 às 19:30

COMO?
 Pelo Google Meet, no seguinte link:
<https://meet.google.com/sqj-bceg-btk>

TEMÁTICA
 Relacionamento consigo mesmo(a/e) durante a pandemia (Parte 2)



COMO ESTÁ SUA RELAÇÃO CONSIGO MESMO(A/E)?




"Compreender a avaliação de si mesmo e, principalmente, conseguir detectar o que o sistema conseguiu adulterar em nosso interior é um ato político importante."

"O processo de fortalecimento da autoestima e estratégias conscientes de desenvolvimento das relações consigo mesmo também fazem parte de um processo ativo de empoderamento e devem ser levados a sério."

(Trechos do livro "Empoderamento", de 2020, de Joice Berth)


**Obs.: Ainda que a discussão principal da autora seja sobre o empoderamento de pessoas negras e, principalmente de mulheres negras, esses trechos são relevantes para compreendermos a importância do autoconhecimento no processo de empoderamento.*

ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA BOA CONVIVÊNCIA...

Pedimos que:

- Escolham um local mais privativo;
- Sejam pontuais;
- Respeitem a fala das outras pessoas;
- Mantenham sigilo das informações compartilhadas no grupo;
- Deixem as câmeras ligadas.

NO MAIS, SEJAM BEM-VINDOS (AS/ES)!



Sétimo Encontro

7º ENCONTRO
Grupo Focal sobre Ser e Viver a Adolescência na Pandemia

QUANDO?

Dia 02/09/2021 (quinta-feira), das 18:00 às 19:30

COMO?

Pelo Google Meet, no seguinte link:
<https://meet.google.com/sqi-bceg-btk>

TEMÁTICA

Narrativas sobre a universidade: processos de escolha, ingresso e trajetórias



ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS(IAS/IES)

O FAZEM?



COMO SE COMPORTAM?



O QUE COMEM?



ONDE HABITAM?



ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA BOA CONVIVÊNCIA...

Pedimos que:

- Escolham um local mais privativo;
- Sejam pontuais;
- Respeitem a fala das outras pessoas;
- Mantenham sigilo das informações compartilhadas no grupo;
- Deixem as câmeras ligadas.

NO MAIS, SEJAM BEM-VINDOS (AS/ES)



Oitavo Encontro


8º ENCONTRO
*Grupo Focal sobre Ser e
 Viver a Adolescência
 na Pandemia*

QUANDO?
 Dia 09/09/2021 (quinta-feira), das
 18:00 às 19:30

COMO?
 Pelo Google Meet, no seguinte link:
<https://meet.google.com/sqi-bceg-btk>

TEMÁTICA
 Perspectivas futuras: para além da
 universidade





SUGESTÃO


O vídeo "A falta que a falta faz" do canal da JoutJout Prazer. O link de acesso é
<https://youtu.be/GFuNTV-hi9M>

**ALGUMAS ORIENTAÇÕES
 PARA BOA CONVIVÊNCIA...**

Pedimos que:


- Escolham um local mais privativo;
- Sejam pontuais;
- Respeitem a fala das outras pessoas;
- Mantenham sigilo das informações partilhadas no grupo;
- Deixem as câmeras ligadas.

**NO MAIS, SEJAM
 BEM-VINDOS (AS/ES)**



Nono Encontro

<p style="text-align: center;">9º ENCONTRO <i>Grupo Focal sobre Ser e Viver a Adolescência na Pandemia</i></p>	<p style="text-align: center;">QUANDO? Dia 16/09/2021 (quinta-feira), das 18:00 às 20:00</p> <hr/> <p style="text-align: center;">COMO? Pelo Google Meet, no seguinte link: https://meet.google.com/sqi-bceg-btk</p> <hr/> <p style="text-align: center;">TEMÁTICA Encontro de Encerramento do Grupo</p> 	<p style="text-align: center;">TRECHO DA MÚSICA "ENCONTROS E DESPEDIDAS"</p> <p style="text-align: center;">"A hora do encontro É também, despedida A plataforma dessa estação É a vida desse meu lugar"</p> <p>(de 1985, composta por Fernando Brant e Milton Santos, https://www.youtube.com/watch?v=FiLYn6Xkn8U&ab_channel=sergioeye1)</p>
---	--	--

<p style="text-align: center;">TRECHO DA MÚSICA "É TUDO PRA ONTEM"</p> <p style="text-align: center;">"Viver é partir Voltar e repartir (é isso) Partir, voltar e repartir (é tudo pra ontem) Viver é partir Voltar e repartir Partir, voltar e repartir"</p> <p>(de 2020, composta por Emicida, https://www.youtube.com/watch?v=qbQC60p5eZk&ab_channel=Emicida)</p>	<p style="text-align: center;">ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA BOA CONVIVÊNCIA...</p> <p>Pedimos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolham um local mais privativo; - Sejam pontuais; - Respeitem a fala das outras pessoas; - Mantenham sigilo das informações partilhadas no grupo; - Deixem as câmeras ligadas. <p style="text-align: center;">NO MAIS, SEJAM BEM-VINDOS (AS/ES)!</p> 
--	--

Anexo 15

Carta da Prática Grupal

Uma carta para vocês...

Caros Francisco, José, Luiz, Mateus e Sally,

Na tentativa de significarmos algumas de nossas vivências e impressões, iniciamos esta carta com um poema. Destacamos aqui alguns trechos do poema “E a vida, de que é feita?”, de Rafaela Wanny:

*“A vida é feita de encontros
De versos, de poesia
É feita de momentos
É cheia de sentimentos
De desejos, de fantasia.
(...)
A vida é reflexão
A vida é filosofia
Conhecer-se é primordial
Interrogar-se é fundamental
Acomodar-se é covardia.*

*Então a vida é leveza
É um estado de ser
É um eterno aprendizado
É nunca estar preparado
Para o que vai acontecer.”*



FONTE:
<https://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://s%3A%2F%2Fa->

(FONTE: <https://www.pensador.com/frase/MjAzMjAIOA/>)

Como bem disse Rafaela: “A vida é feita de encontros”. Há exatos dois meses e um dia realizávamos o nosso primeiro encontro. E todos(as) chegamos ainda tentando entender como os grupos funcionariam, como seria esse falar de si na frente de outras pessoas, até então, desconhecidas. E ainda que receosos(as/es) do que estaria por vir, estávamos dispostos a descobrir e nos embrenharmos nesse tal de grupo focal. E esta nossa disposição para o encontro, para estar com os outros, para escutar, para falar de si, para realizar trocas e para se relacionar e se vincular com os outros, foi essencial para que os grupos acontecessem de forma acolhedora, respeitosa, fluida e reflexiva.

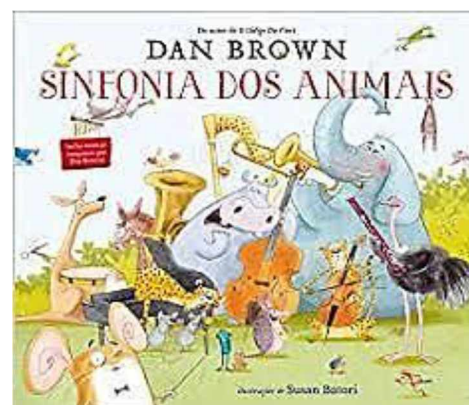


FONTE: http://obviousmag.org/a_letra_litoral/2016/uma-questao-de-afeto-e-encontros.html

disse Heráclito de Éfeso certa vez: “Nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio... pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o homem!”.

Pensando no grupo como um rio, nós, indivíduos com perspectivas tão diversas, entramos nele e saímos dele mudados, assim como, também o alteramos. Então, compreendemos que esse grupo, composto por cada um(a) de nós, foi único.

No livro “A Sinfonia dos Animais”, de 2020, de Dan Brown, o autor nos faz refletir sobre o papel de cada músico animal em uma orquestra, que toca um instrumento diferente e também tem um ensinamento único sobre a vida. Semelhante a uma orquestra é um grupo, cada indivíduo o compõe de maneira singular, e de modo único afeta e se deixa afetar pelo grupo e pelos participantes. Nesse sentido, contaremos um pouquinho sobre como percebemos o papel de cada um de vocês no grupo.



Para Francisco: Você chegou um pouco desconfiado de como funcionariam esses grupos. Mas, no decorrer dos encontros, foi se abrindo para nós, nos contando sobre você, sobre seus sentimentos e seus pensamentos. Sempre sincero em suas colocações, falante e com disposição para escutar os outros participantes e dialogar com eles. Com uma perspectiva diferente dos outros, você oferecia contrapontos importantes a eles. E também se permitia refletir sobre as suas vivências a partir dos pontos de vista diversos dos colegas. Escutava, entendia, refletia e, por vezes, se resignificava.

Aos poucos, fomos conhecendo um pouquinho mais de você, Francisco. O Francisco que gosta de ler. O Francisco que gosta de desenhos. O Francisco sorridente. O Francisco que está passando por um processo de autoconhecimento. O Francisco que chegou falando que não sentia tanta falta assim de estar com o outro, mas que foi refletindo sobre o papel e a importância da relação com o outro na sua vida. O Francisco que fala frases profundas. O Francisco que reflete sobre a sociedade e se preocupa com as questões mais práticas, ainda que entenda a importância da teoria. O Francisco que tem desejo de conhecer e dialogar com os outros sobre seus conhecimentos. O Francisco que compreende que a vida funciona em camadas, como a área de construção de um edifício. O Francisco que não planeja o futuro, mas que tem sonhos.

Francisco, deixamos para você um trecho da música “Mistério do Planeta”, de 1972, dos Novos Baianos, composta por Antonio Pires e Luis Galvão:

“Vou mostrando como sou

E vou sendo como posso,

Jogando meu corpo no mundo,

Andando por todos os cantos

E pela lei natural dos encontros

Eu deixo e recebo um tanto

E passo aos olhos nus

Ou vestidos de lunetas,

Passado, presente,

Participo sendo o mistério do planeta (...)”

Que você possa se mostrar mais ainda para o mundo, se relacionando e se resignificando.

Para finalizar, retomamos um momento do final do primeiro encontro, no qual, ao perguntarmos o que haviam achado do encontro, você disse que não sabia direito o que achava, que foi “estranho” e que ainda não podia dizer que conhecia as outras pessoas do grupo. Então, deixamos uma pergunta para você: o que você achou dos encontros que o sucederam?



Para José: Você chegou um pouco calado e um pouco sério, parecendo que ainda tentava entender como funcionariam os grupos. Aos poucos, você foi se abrindo, nos contando mais sobre você e estava disposto a falar sobre os seus pensamentos e os seus sentimentos. Expondo suas colocações de maneira mais sintética e ponderada, você demonstrava uma facilidade de apresentar suas impressões de forma compreensível para todos. Você também se mostrou disposto a escutar e a refletir sobre o que os outros participantes falavam, bem como, a dialogar com eles. Por vezes, tentou auxiliar os demais integrantes em suas problemáticas, seja por meio de apontamentos do seu jeito de lidar com a situação, seja através de exemplos de colegas e familiares.

E, com o passar do tempo, fomos conhecendo um pouquinho mais de você, José. O José sorridente, que fazia algumas brincadeiras durante os encontros. O José que gosta de música e de ler. O José que não é tão próximo das tecnologias. O José que faz reflexões profundas sobre si e sobre a sociedade. O José que resignifica algumas de suas relações e de suas prioridades. O José que pondera sobre o futuro e a escolha do curso e que percebeu a importância de entrar na universidade de “mente aberta”. O José que anseia esse ingresso. O José que, lembrando a música do Cartola, está se encontrando nas suas experiências.

José, deixamos para você um trecho, traduzido por nós, do poema de Antonio Machado (1912/2012, p. 130), no qual ele diz assim:

“Caminhante, são tuas pegadas

a estrada e nada mais;

Caminhante, não tem caminho,

se faz caminho ao andar(...)”

E desejamos que você possa ir construindo o seu caminho e se descobrindo nesse caminhar.

Para finalizar, retomamos um momento do final do primeiro encontro, quando perguntamos o que vocês haviam achado do encontro, você respondeu que achou “instigante”, pois o levou a pensar em como seriam os próximos encontros. E agora, ficamos curiosas para saber: como foram os outros encontros para você?



Para Luiz: Você chegou um pouco tímido, mas falante. Sempre tentando estabelecer conexões e dialogar com o que os outros falavam. Desde o início, já foi nos contando um pouquinho sobre você, sobre os seus sentimentos e os seus desejos. Com o seu jeito extrovertido e simpático, logo no primeiro encontro mostrou que viu no grupo uma possibilidade de conhecer pessoas novas e se relacionar com elas, de alguma forma. Estava disposto a refletir

sobre as diferentes perspectivas, bem como, a auxiliar os outros participantes a pensar em soluções para os seus problemas.

Aos poucos, fomos conhecendo um pouquinho mais de você, Luiz. O Luiz que gosta de diversos tipos de música (de Taylor Swift a Elis Regina). O Luiz que gosta de ler. O Luiz que quer fazer uma tatuagem. O Luiz que sente falta de estar com os amigos. O Luiz que reflete sobre a sociedade e o seu papel nela. O Luiz que, às vezes, acorda no meio da noite para pensar sobre uma pergunta profunda, como: *Qual é o sentido da vida?*. O Luiz que falava de seus medos e anseios no grupo, mas que também falava de uma perspectiva otimista e esperançosa. O Luiz que está ansioso para ingressar na universidade. O Luiz que compreende que a vida funciona em ciclos e que sempre existem novos começos.

Luiz, deixamos para você o poema “Esperança” de Mário Quintana:

*“Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano
Vive uma louca chamada Esperança
E ela pensa que quando todas as sirenas
Todas as buzinas
Todos os reco-recos tocarem
Atira-se
E
— ó delicioso vôo!
Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada,
Outra vez criança...
E em torno dela indagará o povo:
— Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?
E ela lhes dirá
(É preciso dizer-lhes tudo de novo!)
Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:
— O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...”*

Desejamos que em sua trajetória você continue se esperando e esperando outras pessoas.

Por fim, indagamos: o que você achou dos nossos encontros?



Para Mateus: Você chegou com o seu jeito observador, mais calado, quieto e sério. Parecia ouvir atentamente o que os outros falavam enquanto pensava e refletia a respeito. Aos poucos, foi falando mais, dizendo mais de si, de seus pensamentos, de seus sentimentos e de suas dúvidas. Suas perguntas faziam-nos refletir sobre questões profundas da vida, que, por vezes, tendemos a ignorar ou a deixar de lado. Questionamentos complexos e importantes, como: *“Qual é o sentido da vida? Qual é o meu papel na sociedade?”*

Assim, aos poucos, fomos conhecendo um pouquinho mais de você, Mateus. O Mateus que sorri e é mais descontraído. O Mateus que gosta de esporte. O Mateus que gosta mais de ficar sozinho, apesar de sentir falta de interações sociais. O Mateus que não gosta de tecnologias. O Mateus que reflete sobre o futuro e a escolha do curso. O Mateus que questiona sobre si, sobre a vida e sobre a sociedade. O Mateus que se vê na história do outro. O Mateus que diz de seus sentimentos de maneira impactante e profunda. O Mateus que anseia entrar na faculdade e trabalhar logo. O Mateus que almeja, essencialmente, aprender e conhecer. O

Mateus que compreende a vida como um processo de ascensão contínua, no qual estará sempre aprendendo.

Mateus, deixamos para você uma reflexão sobre a importância do questionar. Segundo Paulo Freire e Antonio Faundez, “*todo conhecimento começa pela pergunta. (...) a curiosidade é uma pergunta!*” (p. 24) e, nesse sentido, é importante “*Saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade.*” (p. 25). Que você possa continuar seu caminho na busca de conhecimento de forma questionadora.

E para finalizar, deixamos uma pergunta para você: Como foi para você participar do grupo?



Para Sally: Você chegou um pouco tímida, mas falante. Desde o início, falava de si, de seus sentimentos, de seus anseios e dúvidas, de seus pensamentos. Dialogava com os outros participantes, buscando, de maneira empática, acolher, confortar e auxiliá-los quando eles falavam de seus problemas. Oferecia dicas de filmes e séries, e dava exemplos de vivências suas ou de pessoas próximas, buscando ajudar os colegas. Parecia estar muito à vontade no grupo, se colocando, dialogando, refletindo e se ressignificando.

Aos poucos, fomos conhecendo um pouquinho mais de você, Sally. O Sally que gosta de música, especialmente, daquelas feitas pela banda Slot Machine. O Sally que gosta ler livros de Psicologia Forense. O Sally que faz artesanatos. O Sally que deixa transparecer suas emoções. O Sally que sente falta de estar com os amigos, principalmente, no aniversário deles. O Sally que é muito ligada às suas relações afetivas. O Sally que aprendeu a gostar e sentir falta do contato físico. O Sally que reflete sobre a sociedade e o seu papel nela. O Sally que questiona os padrões impostos socialmente. O Sally que anseia por entrar na universidade.

Sally, para você deixamos o trecho da música “Laços”, de 2020, de Nando Reis e Ana Vilela:

*“Quem cuida com carinho de outra pessoa
Se importa com alguém que nem conheceria
Quem abre o coração e ama de verdade
Se doa simplesmente por humanidade*

*Se coloca no lugar do outro, sente empatia
Você que vai à luta e segue sempre em frente
Enfrenta os desafios que o destino traz
A vida é preciosa todo mundo sente*

*Afeto e compaixão a gente sempre entende
Máximo respeito a você que faz
Laços de ternura e aliança
Hão de ser a diferença (...)*”

Desejamos que, em sua trajetória, você possa continuar acolhendo de maneira empática as outras pessoas e transbordando carinho.

Por fim, deixamos uma pergunta: como foi para você participar do grupo?



Entendemos que cada um de vocês se apropriou do grupo de maneira singular, se colocando enquanto sujeito ativo nele, se preocupando e cuidando uns dos outros e participando das decisões e construções coletivas que fazíamos. Enfim, cada um de vocês, a seu modo, foi importante para que o grupo ocorresse de forma especial. E somos muito gratas por cada um de vocês ter aceitado participar dos encontros e contribuir com a nossa pesquisa!

Partindo para a finalização da nossa carta, cada uma de nós resolveu escrever um pouco sobre como foi participar do grupo com vocês:

Um recado especial da Maria Paula...

Meu recado para vocês é na verdade um agradecimento, um agradecimento por me deixarem fazer parte desse grupo, um agradecimento pela confiança em compartilharem comigo a trajetória de vocês, um agradecimento por me deixarem dividir com vocês um pouquinho das minhas vivências como universitária, um agradecimento por conhecer os rostos de quem eu só tinha escutado as vozes quando realizei a transcrição das entrevistas.

Escrevendo esse recado percebi que é estranho pensar que nas minhas “quintas-feiras” não estarei aqui para ouvir vocês e como é sempre difícil despedir, vou pedir licença para me abster e falar apenas da parte boa, que é todo o aprendizado e crescimento que estar nesse grupo com vocês me proporcionou não só como estudante, mas também como pessoa. Levarei as falas, vivências e reflexões de vocês comigo.

Muito Obrigada!



Um recado especial da Yasmim...

Aqui enquanto penso sobre o que escrever, me lembro de nosso primeiro encontro. O misto de sensações que foi encontrar com os rostos por trás das vozes que já tinha escutado antes enquanto transcrevia as entrevistas. Por isso, antes de tudo, gostaria de agradecer por tê-los conhecido e pela generosidade e confiança que nos ofereceram dentro desse processo, em cada música, trechos de livros e poemas, filmes e experiências que permitiu a criação desse espaço de encontro que fez parte da minha rotina de cada quinta-feira.

Agradeço, também, pela oportunidade de aprender com vocês através dessa experiência, que me permitiu revisitar minhas próprias vivências e significá-las de novas formas enquanto escutava mais sobre as de vocês. Penso também, sobre o quanto foi potente poder contar com esse espaço em que pudemos explorar formas de sentir, enfrentar e resistir em tempos tão difíceis e permeados por tantos desafios.

Desejo a vocês novos bons encontros, que engajem suas paixões, que construam alianças, que lancem vocês em direção a novas oportunidades e modos de estar no mundo.

Um abraço carinhoso e grato!



Um recado especial da Luana...

Para mim, foi um prazer poder mediar os nossos encontros e conhecer e aprender perspectivas diferentes com cada um de vocês. Levarei comigo boas lembranças dos momentos que passamos juntos.

Confesso que estou com uma “dorzinha” no coração por finalizarmos nossos encontros, que, para mim, foram tão caros. Além de aprimorar minha prática enquanto psicóloga e pesquisadora, sinto que cresci pessoalmente. Poder partilhar desse espaço grupal com vocês,

no qual me identificava com as vivências de muitos de vocês, me auxiliou a sentir-me pertencente a algo maior e pensar em formas coletivas de enfrentamento e resistência para lidar com períodos tão difíceis como o que temos vivenciado agora na pandemia.

Ademais, como uma forma de elaborar esse processo de despedida desse grupo, gosto de pensar que finais também guardam começos. Assim, ainda que estejamos encerrando nossos encontros hoje, penso que muitos inícios possíveis ainda surgiram. Quais? Ainda não sei...

Por fim, deixo para vocês trechos de duas músicas. A primeira é a música “Encontros e Despedidas”, de 1985, composta por Fernando Brant e Milton Santos:

*“Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega prá ficar
Tem gente que vai
Prá nunca mais...”*

*Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai, quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim chegar e partir...*

*São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem
Da partida...*

*A hora do encontro
É também, despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida...”*

O segundo trecho é da música “É tudo para ontem”, de 2020, composta por Emicida:

*"Viver é partir
Voltar e repartir (é isso)
Partir, voltar e repartir (é tudo pra ontem)
Viver é partir
Voltar e repartir
Partir, voltar e repartir"*



Por fim, como dissemos anteriormente, o grupo só pôde acontecer da forma como ocorreu porque cada um de vocês fez parte dele! Agradecemos novamente pela participação, pelas trocas e pelos aprendizados! Desejamos que vocês sejam felizes nos seus caminhos futuros! Sintam-se abraçados(es)!

Com carinho,
Luana, Maria Paula e Yasmim
(16/09/2021)

Anexo 16

Agradecimento Nominal pela Participação na Prática Grupal



AGRADECIMENTO
pela Participação no
Grupo Focal

SALLY

Vimos por meio deste novamente agradecer pela sua participação no grupo focal!

Como dissemos anteriormente, o grupo só pôde acontecer da maneira especial que ocorreu, pois você fez parte dele, trazendo grandes contribuições e reflexões!

Aprendemos muito com você e com os demais participantes e levaremos esses aprendizados conosco para a vida!

Que possamos nos encontrar em outros momentos, quem sabe, presencialmente!

Abraços!

UM POEMA DE AGRADECIMENTO

Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. (...)

UM POEMA DE AGRADECIMENTO

(...)

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

(POEMA DE CORA CORALINA)

ALGUNS INFORMES FINAIS...

- Deixaremos a Playlist no Youtube, o Documento no Google Drive e a Carta para que vocês possam acessar a qualquer momento. Seguem os links:

- Carta - <https://drive.google.com/file/d/13vwkPa1IWXTJmBD-nhTxCFj98siSydps/view?usp=sharing>
- Playlist - https://youtube.com/playlist?list=PL-T2CqqMfZcRkYi2Is5YGo_R88DLDiDn7
- Documento no Google Drive - <https://docs.google.com/document/d/1X4qBPnIWe7yCaCx4Ci7XJVUJGqA7E2AOjPAqEbAGkBw/edit?usp=sharing>



ALGUNS INFORMES FINAIS...

- Entraremos em contato para enviar as transcrições dos grupos e, caso desejem, informar sobre publicações a respeito da pesquisa;

- Ficaremos à disposição para retirar dúvidas e/ou conversar, seja sobre a pesquisa ou não.

NO MAIS, AGRADECEMOS NOVAMENTE!

