

## **Atendimento on-line a mães/avós de crianças com queixa escolar:**

### **Relato de experiência**

#### **Online care to mothers/grandmothers of children with school complaints: Experience report**

**Maria Carolina Ferreira Tosta**

Graduanda em Psicologia – Universidade Federal de Catalão  
carolpdr98@gmail.com

**Ana Clara de Arruda Nunes**

Graduanda em Psicologia – Universidade Federal de Catalão  
anaclara.arruda.nunes@gmail.com

**Jennifer Ester de Sousa Bastos**

Graduada em Psicologia – Universidade Federal de Catalão  
jennifersousa.psi@gmail.com

**Isabella Parreiras Andrade**

Graduada em Psicologia – Universidade Federal de Catalão  
isabellandrade.psi@gmail.com

**Janaina Cassiano Silva**

Docente no curso de Psicologia e PPGEDUC – Universidade Federal de Catalão  
janacassiano@ufcat.edu.br

#### **Resumo**

O presente trabalho refere-se a um relato de experiência de atendimentos online realizados durante a pandemia da Covid-19, com familiares (mãe/avô) de crianças com queixas escolares, por extensionistas do projeto “Orientação à Queixa Escolar” da Universidade Federal de Catalão. O objetivo do projeto era contribuir para a superação da queixa escolar, movimentando a tríade criança-escola-família. Destarte, visando o trabalho com as famílias, foram realizados grupos, semanalmente de forma online, com quatro mães e uma avó. O referencial teórico utilizado foi a Teoria Histórico-Cultural. O contexto histórico que vivemos acarretou implicações no processo de escolarização, nas dinâmicas sociais, entre outras questões. Assim, realizou-se o acolhimento e escuta com essas famílias, na construção de novos caminhos na orientação às queixas escolares.

**Palavras-Chave:** Crianças; Família; Escolas; Queixa escolar; Pandemia.

#### **Abstract**

The present paper refers to an experience report of online consultations performed during the Covid-19 pandemic, with family members (mother/grandfather) of children with school complaints, by extensionists of the project “School Complaint Guidance” at the Federal University of Catalão. The goal of the project is to contribute

to overcoming the school complaint and moving the triad child-school-family. Thus, aiming to work with the families, weekly online groups were held with four mothers and one grandmother. The theoretical framework used was the Cultural-Historical Theory. The historical context we live in has implications for the schooling process, in social dynamics, among other issues. Thus, the welcoming and listening with these families were carried out, in the construction of new paths in the orientation to school complaints.

**Keywords:** Children; Families; Schools; School complains; Pandemic.

## **Introdução**

O processo de escolarização perpassa por inúmeras questões e desafios que vão desde a existência de políticas públicas a concretização e materialização delas no cotidiano, na realidade das escolas, no fazer profissional dos docentes, na realidade concreta e material dos alunos. Nessa direção, com base na perspectiva histórico-cultural é imprescindível analisar o contexto social, histórico e cultural ao estudar os fenômenos inerentes a sociedade.

Patto (1999) enfatiza como a falta de investimento na educação, a falta de valorização dos alunos e as condições de precarização das escolas e da educação, impactam no processo de escolarização, acarretando consequências nesse percurso. Em consonância a essa perspectiva, Nunes e Silva (2021) afirmam que o aceleração da sociedade, do ritmo de vida, das tecnologias pode resultar na medicalização da vida e da educação, acarretando consequências no ensino-aprendizagem.

As questões que perpassam o contexto escolar podem contribuir para o surgimento das queixas escolares que, de acordo com Souza (2020), são compreendidas como queixas cujo centro encontra-se no processo de escolarização, tendo como protagonistas “[...] via de regra à criança/ adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar” (p. 100). Com base nesses entendimentos acerca da sociedade e do olhar crítico para a realidade, desenvolve-se uma modalidade de atendimento intitulada Orientação à Queixa Escolar (OQE).

A OQE tem como premissa a movimentação dessa rede, contando com atendimentos breves e focais (Souza, 2020). A autora explicita que os atendimentos têm essas características, pois centram-se nas queixas, visando não tornar os envolvidos dessa rede dependentes do atendimento, mas conferir autonomia a eles para superarem as queixas escolares.

Como pontua Pott (2019) é de suma importância compreender a infância com base nas suas características próprias, entendendo as particularidades dessa fase do desenvolvimento. Assim, de acordo como a Teoria Histórico-Cultural é necessário a compreensão de que a

criança não se desenvolve somente por meio de aspectos biológicos, mas também pelo seu contexto social e cultural.

Nessa direção Lucena, Andrade-Bocato e Tuleski (2018) enfatizam como é mister analisar a sociedade e a produção de problemas de aprendizagem, compreendendo que o processo de escolarização é crucial para a aquisição das funções superiores dos indivíduos, como atenção, memória, pensamento conceitual, entre outras funções. Logo, esse processo é de suma importância para que os indivíduos adquiram os conhecimentos científicos, produzidos historicamente pela humanidade (Lucena, Andrade-Bocato & Tuleski, 2018; Pott, 2019).

Desse modo, é necessário refletir sobre como o processo de ensino-aprendizagem impacta as crianças e seu desenvolvimento pois, muitas vezes quando este não ocorre da maneira esperada e desejada pelas escolas pode resultar em queixas escolares. Nessa perspectiva, Nunes e Silva (2021) apontam como diversas vezes centra-se as queixas escolares nas crianças, nos seus aspectos biológicos, as responsabilizando pelo seu insucesso escolar, não compreendendo as múltiplas questões que perpassam e constituem o contexto escolar brasileiro.

Ao pontuarmos acerca da importância em analisar o desenvolvimento tendo como base o contexto histórico, social, cultural, político e econômico, é necessário destacarmos o momento atual que vivemos, a pandemia do novo coronavírus SARS-CoV-2, e como ele pode impactar no processo de escolarização e desenvolvimento dos indivíduos. Ademais, como este período tem influenciado no processo de socialização, de aquisição dos conhecimentos científicos, do pensamento conceitual, desenvolvimento motor e uma série de outras questões apontadas pela Teoria Histórico-Cultural como imprescindíveis para o desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, a pandemia acarretada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, ocasionou uma série de mudanças na realidade e no cotidiano das pessoas, entre eles no contexto escolar, sendo necessário, em razão do distanciamento social, o ensino remoto (Araújo et al., 2022). Muitas demandas de cuidado com a casa, filhos, com o a educação das crianças e o trabalho remoto remunerado, os *home offices* e o afazeres doméstico podem ter contribuído com a sobrecarga feminina, uma vez que as mulheres tinham que suprir inúmeras demandas (Araújo et al., 2022). Ademais, como as autoras apontam é de suma importância analisar também o contexto econômico, como as desigualdades podem ter determinado vivências e

experiências diferentes da pandemia, como o acesso à internet e a outros recursos pode ter possibilitado experiências diferentes aos indivíduos.

Considerando as implicações da pandemia no contexto educacional e no processo de escolarização, podendo acarretar e/ou acentuar as queixas escolares, o projeto de extensão “Orientação à Queixa Escolar” desenvolvido por docentes e discentes do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão, realizou atendimentos remotos às crianças com queixas escolares e seus familiares. Assim, pautado em uma perspectiva crítica, histórica e social, não biologista e determinista, visa-se o atendimento e movimentação da tríade criança-escola-família, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural. São realizados atendimentos às crianças com queixas escolares, aos seus familiares, além de visitas às suas escolas e diálogos com seus professores, a fim de compreender como é a relação da criança com a escola, com os professores e colegas.

É importante destacar que a proposta de atendimento aos responsáveis pelas crianças com queixas escolares, era de que as famílias participassem, sendo possível compreender as concepções familiares sobre estas queixas, as suas percepções acerca da relação da criança com a escola, seu processo de escolarização, seus comportamentos, atitudes, dentre outros. Desse modo, no presente relato discorreremos acerca da experiência de atendimentos *online* com mães e avós de crianças com queixas escolares.

Após essa breve introdução, serão apresentadas as discussões acerca dos cuidados femininos e a pandemia do novo coronavírus SARS-CoV-2, o método do projeto de extensão, os resultados e discussões, seguidos das considerações finais.

### *Família, as atribuições de cuidado e a pandemia da Covid-19*

Apesar das inúmeras tentativas de conceituá-la ao longo da história, falar de família, ou melhor, famílias é adentrar em um campo complexo, marcado pela pluralidade. Uma vez compreendida enquanto esfera social e institucional, a existência da família institui-se enquanto realidade política no que tange aquilo que a condiciona e também seus desdobramentos.

De acordo com Biroli (2014), a família pode ser entendida como uma construção social definida por um conjunto de práticas, valores e normas que se situam em um lugar, um tempo e uma história. As regras formuladas pelo Estado, as relações de produção, a sexualidade e os afetos, as representações dos papéis sociais, dentre outras inúmeras questões, interferem incisivamente e dão forma àquilo que entendemos como família.

Neta e Kahhale (2019) apontam que a família consiste no primeiro grupo afiliativo, sendo assim, o primeiro locus de pertencimento e de referências. É lugar na qual se aprende a refletir e a pensar, a identificar e a significar afetos e emoções. Ademais, enquanto dispositivo social, é responsável pelo processo de humanização e socialização, pelo cuidado e educação das novas gerações. Destaca-se que essas responsabilidades são atribuídas de formas distintas na família, divisão que têm entre os seus marcadores as relações de gênero.

O gênero, enquanto construção social do significado de ser homem e mulher, assim como das relações de poder imbricadas nas divisões de funções, habilidades e características segundo o sexo, permite entender a família enquanto sistema de relações que define de modos muito diferentes as vidas e oportunidades de homens e mulheres, sendo assim, as ideias de família e da mulher dentro do contexto familiar são variáveis imprescindíveis para a produção e reprodução das desigualdades de gênero (Biroli, 2014).

Desse modo, a socialização e o cuidado com as crianças costuma ser uma tarefa atribuída às mulheres. Mesmo quando essas ocupam uma função remunerada fora do lar, preparar as gerações mais jovens para a vida ainda é sua responsabilidade (Saffioti, 1987). “A mulher é mãe e cuidadora” (Neta & Kahhale, 2019, p. 218).

Abreu, Marques e Diniz (2020) apontam que no contexto da pandemia da Covid-19 para além do impacto causado pela possibilidade de contágio pelo coronavírus, as mulheres se depararam com a sobrecarga de trabalho advinda do cuidado com idosos e pessoas com comorbidades e também com o cuidado integral dos filhos que deixaram de frequentar a escola de forma presencial. Destaca-se também o papel das mulheres no auxílio das crianças frente às atividades escolares, segundo pesquisa realizada por Grossi, Minoda e Fonseca (2020) as mulheres foram as principais responsáveis por ajudarem as crianças na realização das atividades remotas.

## **Método**

O projeto de extensão “Orientação à Queixa Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural” tem como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético e a Psicologia Histórico-Cultural, e busca atender os três eixos criança-família-escola. Shuare (1990) afirma que “[...] o conhecimento filosófico não é de aplicação automática na investigação científica concreta e sim funciona em íntima relação com os outros níveis do saber metodológico” (p. 15, tradução nossa). Deste modo, os aspectos referentes ao filosófico-metodológico e à Psicologia

terão momentos mais produtivos se conseguirem uma profunda reflexão acerca do objeto, dos procedimentos de investigação e das funções do conhecimento psicológico (Shuare, 1990).

Outros aspectos que também devem ser considerados da filosofia materialista dialética são: a categoria da atividade e a natureza social do homem. Saviani (2008) afirma que para a discussão da categoria de atividade na Psicologia Histórico-Cultural, faz-se necessário que se compreenda um princípio básico do materialismo, o trabalho como essência humana. Ou seja, diferente dos outros animais que necessita apenas se adaptar à natureza para sobreviver; o homem precisa agir sobre a natureza, transformando-a e ajustando-a as suas necessidades. Nessa direção, Shuare (1990) destaca o caráter integral da atividade, que “se sintetiza no conceito de prática que inclui as múltiplas formas da atividade humana e que põe na sua base o trabalho como forma superior de manifestação” (p. 21, tradução nossa). Ademais, a atividade não só determina a essência humana como cria o próprio homem, uma vez que é a verdadeira substância da cultura e do mundo humano. Assim, para a filosofia materialista dialética existem dois momentos importantes, um consiste em que o sujeito da atividade é examinado sócio-historicamente e o outro se refere ao fato da atividade ser conceitualizada materialmente, ou seja, como atividade objetiva (Shuare, 1990).

No tocante à natureza social do homem, Shuare (1990) afirma que para o materialismo histórico-dialético a sociedade não é vista como uma força estranha e externa, na qual o homem deve se adaptar e sim como o que cria o próprio homem. Assim, a autora enfatiza que “[...] o homem nunca é somente objeto, é, ao mesmo tempo, o sujeito das relações sociais; sendo o produto da sociedade, é também quem a produz” (p. 22, tradução nossa).

Anteriormente à eclosão da pandemia de Covid-19, os atendimentos em Orientação à Queixa Escolar (OQE), se davam da seguinte forma: havia dois grupos – um de pais/responsáveis e outro de crianças – que eram atendidos por alunos extensionistas do curso de Psicologia, nas dependências do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI), ambos ocorriam no mesmo horário, em locais separados com diferentes extensionistas. Era premissa básica para que os atendimentos com as crianças ocorressem, que algum responsável também participasse do grupo de pais/responsáveis. As escolas das crianças também eram visitadas e os estudantes de Psicologia buscavam realizar atividades nestes ambientes, procurando desvelar as problemáticas que envolviam a queixa escolar e conjuntamente com a rede educacional acharem possíveis soluções para estas.

Porém, devido a pandemia este modelo de atendimento ficou inviável durante os anos de 2020/2021. Logo, todas as atividades realizadas neste período foram de modo remoto, seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS). A fim de não perder totalmente o vínculo com as famílias, que eram assistidas pelo projeto presencialmente optamos por um retorno *online* de atendimento em janeiro de 2021, que relataremos a seguir.

### *Participantes*

Todas as participantes do grupo eram mulheres, tinham idades que variavam de 30 à 60 anos aproximadamente. Uma era mãe de dois meninos gêmeos, ambos participantes do grupo de crianças, havia ficado viúva há menos de 6 meses, sendo seu marido uma das vítimas da Covid-19. Duas das participantes eram divorciadas e trabalhavam na área de prestação de serviços e comércio. As outras duas eram casadas, sendo que uma delas residia na zona rural, tal participante desistiu dos atendimentos no decorrer dos dois primeiros meses, sem justificativa. Contudo, acreditamos que a dificuldade de manter acesso a uma *internet* de qualidade tenha sido uma das problemáticas, pois nos encontros em que participou ela demonstrava preocupação com a qualidade do som e imagem. Já a outra participante casada era a avó paterna de uma das crianças sendo ela a responsável pela mesma, assim como também por realizar integralmente os afazeres domésticos da própria casa, onde além dela, da neta e do marido, também residia um de seus filhos, no caso, o tio da criança atendida.

Desta forma, notamos que se tratava de um grupo heterogêneo e formado por integrantes de classes sociais menos favorecidas, apesar de suas particularidades. A grande maioria residia na zona urbana da cidade de Catalão/GO. Outrossim, vale ressaltar que das 5 participantes, fenotipicamente três podem ser consideradas mulheres negras enquanto duas brancas. Infelizmente, não as questionamos sobre seus níveis de escolaridade.

### *Instrumentos*

Trabalhamos com encontros em grupo, de modo online, via *WhatsApp* com as mães. Estes tiveram duração de seis meses, havendo um pequeno recesso em meados de abril, por conta do calendário acadêmico da universidade. Os atendimentos eram realizados todas as segundas-feiras das 19h30 às 20h30, horário escolhido em acordo com os participantes. Inicialmente, participavam quatro mães e uma avó, no entanto, no decorrer dos primeiros quatro meses uma mãe acabou desistindo dos atendimentos sem justificativa. Os atendimentos

foram conduzidos por duas extensionistas. Desse modo, foram realizados grupos breves e focais com as responsáveis pelas crianças, os quais almejavam contribuir para a superação das queixas escolares.

Para melhor movimentação grupal procurávamos anteriormente aos encontros encaminhar para as participantes algum conteúdo – textos, músicas, vídeos – sobre a temática a ser debatida naquela semana. Ou seja, criávamos ou adaptávamos algum material para que a partir de tais instrumentos discutíssemos a realidade posta. Utilizamos das ferramentas digitais para criar posts os quais eram confeccionados em aplicativos como *Canva*, *PowerPoint*, etc. Também enviávamos *links* de vídeos e filmes, como proposta de serem assistidos pelos responsáveis conjuntamente com suas crianças, a maioria destes eram disponíveis pela plataforma *Youtube*.

A seguir apresentamos o desenvolvimento dos encontros e as principais.

## **Resultados e discussão**

Levando em conta a perspectiva teórica norteadora, cada encontro era preparado de acordo com as demandas que iam surgindo no decorrer dos atendimentos. Desta forma, priorizamos o diálogo, mediado por recursos como: músicas, textos, imagens, vídeos, dentre outros. Visando assim, trabalhar as temáticas que surgissem de maneira lúdica, fazendo surgir discussões e reflexões críticas sobre cada assunto em pauta e como estes impactavam nas questões escolares. Ao todo foram treze encontros e de forma didática estes serão apresentados a seguir:

### *1º Encontro*

Objetivos: apresentações iniciais e acolhimento do grupo.

Descrição das atividades: neste primeiro contato, optamos pela realização de uma roda de conversa. Inicialmente houve a apresentação das extensionistas e de todas as participantes presentes. Também se fez essencial a reapresentação do projeto e de seus objetivos. Através de algumas perguntas norteadoras, buscamos fazer com que as integrantes falassem sobre suas realidades e vivências neste marco em que não participaram das atividades grupais, as afetações da pandemia em suas vidas e de suas crianças, a questão do ensino remoto. Enfim, procuramos fazer um apanhado de como andava o processo de ensino aprendizagem das crianças e de suas possíveis dificuldades, considerando as percepções das mães/avó.

## 2º Encontro

Objetivos: trabalhar as concepções e relações que se estabelece sobre/com o ambiente escolar.  
Descrição das atividades: através da figura 1 intitulada “Nós e a escola” (Dyna, 2000), solicitamos que as participantes refletissem sobre a ilustração. Posteriormente, pedimos que cada uma discorresse sobre suas percepções e o que aquela gravura tinha haver com a vida escolar de seus filhos/neta. Logo após, fizemos intervenções, realizando algumas problematizações sobre a padronização das crianças e a importância de se compreender o tempo de cada criança.



**Figura 1**

Nós e a escola

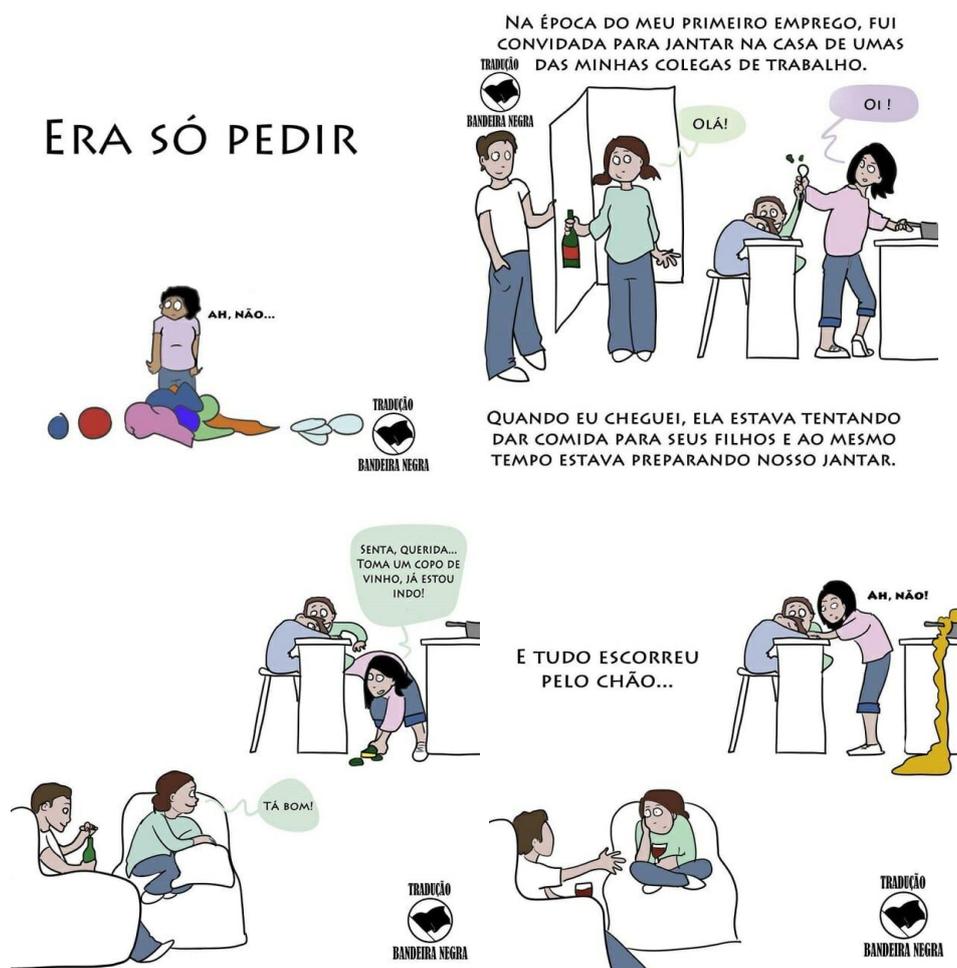
Fonte: (Dyna, 2000, s/p).

## 3º Encontro

Objetivos: dialogar sobre a sobrecarga feminina sobressaltada no contexto pandêmico.

Descrição das atividades: a questão do aumento considerável de atividades – inclusive escolares – que passaram a demandar mais tempo das participantes para serem realizadas, devido a paralisação de diversas atividades e das aulas presenciais, foi uma temática que apareceu nas discussões grupais, desde o primeiro encontro. Com isto, decidimos trabalhar tal problemática, utilizando uma tirinha (figura 2) intitulada “Era só pedir” (Portal Geledés, 2017). A partir da leitura prévia do texto e considerando as imagens, ficou nítido que todas se identificaram com a situação representada pela história e cada uma passou a relatar suas experiências maternas e como mulheres. Questionadas sobre o momento pandêmico, as participantes afirmaram que este estava lhes sendo demasiadamente exaustivo, ainda mais

considerando as atividades escolares de seus filhos, que as demandam por ajuda, porém, algumas vezes estas se sentiam despreparadas e/ou sem tempo para realizar tal auxílio. Finalizamos este encontro, tentando demonstrar que é histórico o fato de exclusivamente as mulheres estarem encarregadas das atividades relacionadas ao cuidado e que é essencial que seus filhos/as – independente do gênero – também lhes ajudem nos afazeres domésticos. Outrossim, também pontuamos sobre a necessária readaptação das rotinas, considerando o atravessamento histórico da pandemia e que elas deveriam estabelecer contatos com a escola de seus filhos, para que lhes auxiliassem também nas atividades escolares.





A **CARGA MENTAL** É O FATO DE SEMPRE TER DE PENSAR NO TRABALHO QUE PRECISA SER FEITO.



A **CARGA MENTAL** CAI EM QUASE SUA TOTALIDADE SOBRE AS MULHERES.



É UM TRABALHO PERMANENTE, EXAUSTIVO E É UM TRABALHO **INVISÍVEL**.

**Figura 2**  
Tirinha “Era só pedir”.  
Fonte: Portal Geledés, 2017.

#### *4º Encontro*

Objetivos: discutir sobre múltiplos temas que surgiram nos encontros anteriores.

Descrição das atividades: inicialmente reproduzimos a música “Pais e filhos” da banda Legião Urbana (1989). Posteriormente, uma das extensionistas leu algumas estrofes específicas da canção e solicitou que alguma das mães/avó falassem como significava aquela passagem. A atividade foi bastante dinâmica e emocionante, as participantes demonstraram terem compreendido o sentido pelo qual se escolheu tal música e o porquê de dar mais ênfase a determinadas partes da letra. O intuito precípua foi atingido, pois trabalhamos temáticas – algumas extremamente delicadas – que já haviam surgido nas falas das integrantes, como: adolescência, suicídio, independência, importância do diálogo e dos laços afetivos. Este encontro se estendeu para além do horário determinado, pois a dinâmica grupal se tornou muito fluida e reflexiva, devido a isto findamos o atendimento acordando com as participantes a retomada no próximo encontro de alguns pontos trazidos por elas neste momento.

#### *5º Encontro*

Objetivos: realizar uma roda de conversa retomando assuntos importantes.

Atividades realizadas: primeiramente retomamos algumas discussões do encontro anterior, que devido as suas complexidades seriam relevantes de serem melhor refletidas. Ademais, fizemos uma amarração da influência que os temas problematizados teriam sobre as queixas escolares. O debate foi mediado por nós; fizemos pontuações breves no decorrer das falas de cada integrante do grupo que transcorreu de forma leve e construtiva, pois percebemos que algumas convicções das participantes sobre seus filhos/neta e da relação responsáveis-crianças-escola, já haviam se alterado ou estavam em processo de modificação.

#### *6º Encontro*

Objetivos: trabalhar os aspectos emocionais humanos.

Atividades realizadas: em prol de melhor refletir sobre os sentimentos humanos, foi enviado um pequeno vídeo intitulado “Todos já nascemos com emoções” (Lima, 2016), para cada participante. Pedimos as mães/avó que falassem sobre o que o vídeo provocava nelas. Cada uma deu ênfase a um tipo de emoção e ficou notório que se relacionavam com o período que cada uma estava passando, como: conflitos familiares, medo do vírus SARS-CoV-2, luto, etc. Finalizamos este encontro ressaltando a importância de se falar o que sente e de manter um diálogo aberto com as crianças, pois como os adultos elas também têm sentimentos que devem ser considerados e respeitados.

## 7º e 8º Encontros

Objetivos: trabalhar a temática das emoções, principalmente a raiva e tristeza.

Atividades realizadas: no 7º encontro foi enviado para as mães/avó um *post* produzido pelo projeto de extensão, onde continha algumas dicas sobre como lidar com a raiva. No horário de atendimento, solicitamos que cada participante escolhesse uma dica exposta no *post* e falassem um pouco sobre a importância da frase escolhida. Esta mesma dinâmica foi repetida no 8º encontro, tendo como principal foco a tristeza. Nestas atividades as mães/avó falaram bastante sobre si mesmas, desabafaram sobre questões familiares que as afligiam e conseqüentemente suas crianças. Outrossim, também relataram como lidam com os sentimentos das crianças, enfatizando que algumas das dicas elas já tentam colocar em prática, como dialogar ao invés de brigar, dar espaço às crianças quando estas solicitarem, entender o motivo do infante estar se sentindo daquela maneira. Destarte, com as ponderações realizadas, ficou evidente que as considerações não se tratava de regras e que é preciso compreender a dinâmica familiar e as singularidades de cada indivíduo que a compõe.



**Figura 3**  
Post sobre Raiva.  
Fonte: Organizado pelas autoras.



**Figura 4**  
Post sobre Tristeza.  
Fonte: Organizado pelas autoras.

## 9º Encontro

Objetivos: Focalizar no sentimento de alegria e devolutivas desta primeira etapa dos atendimentos.

Atividades realizadas: O transcorrer do 9º encontro se deu em duas etapas. Primeiramente, também mandamos um *post* referente a alegria para as participantes e solicitamos que estas compartilhassem alguns momentos que considerassem felizes. Após a fala de cada uma, fizemos algumas colocações e lemos algumas partes da música “Oração” cantada pela “A banda mais bonita da cidade” (2011), com o intuito de demonstrar para as participantes que os sentimentos são fluidos e que “tudo passa” e o quanto é importante o diálogo para entender os sentimentos, que estão presentes a todo momento em nossas vidas e que sim afeta os processos de ensino e aprendizagem. De maneira que, é essencial propiciar ambientes favoráveis para que os momentos escolares se tornem também mais felizes e não angustiantes. Já no segundo momento deste atendimento, realizamos as devidas devolutivas de cada caso e quais permaneceriam no projeto para retornarem em junho. Apenas uma mãe recebeu alta juntamente com seu filho, decisão esta que foi tomada em conjunto com as outras duas extensionistas que atendiam o grupo de criança, pois neste caso já não havia mais a demanda de queixa escolar.



**Figura 5**  
Post sobre Alegria.

Fonte: Organizada pelas autoras.

Os próximos quatro atendimentos que serão descritos ocorreram após o recesso acadêmico, tendo agora como participantes apenas duas mães e uma avó. Foi estabelecido como meta fazer o encerramento completo do grupo dentro de quatro semanas, já que os atendimentos das queixas escolares visam ser breves e focais e não fazer com que os

responsáveis se tornem dependentes dos atendimentos. Ademais, se acordou entre nós que as participantes se demonstravam mais aptas a lidarem com as dificuldades de escolarização das crianças.

#### *10º Encontro:*

Objetivos: retomar os atendimentos com as responsáveis.

Atividades realizadas: propomos neste momento uma roda de conversa, visando fazer com que as participantes falassem sobre como foi o período de recesso – em que ficaram sem os atendimentos semanais. Foi unânime entre as participantes o relato da falta que sentiam dos encontros e como o grupo se transformou em um espaço de fala para elas, assim como também de aprendizagem. Finalizamos o encontro, já acordando com elas o período de encerramento do grupo que foi aceito com pesar.

#### *11º e 12º Encontros*

Objetivos: acolher as angústias advindas pelo encerramento dos atendimentos e promover a independência de cada mãe/avó.

Atividades realizadas: tendo em vista, que as participantes se demonstraram angustiadas devido ao encerramento do grupo, os dois encontros posteriores foram destinados a realização de conversas, as quais pontuamos a evolução do próprio grupo e de cada participante de maneira singular. Demonstramos que estas seriam capazes de dar continuidade ao que o grupo se propunha. Assim, temáticas que necessitavam de mais foco receberam a devida atenção e foram sendo trabalhadas por nós de forma pontual, resgatando falas/relatos “problemáticas/os” enunciadas/os pelas participantes em alguns encontros e lhes propondo um processo de desconstrução/reflexão.

#### *13º Encontro*

Objetivos: Encerramento

Atividades realizadas: encerramos os atendimentos realizando uma conversa entre nós e as participantes, na qual procuramos abordar a trajetória do grupo e dar melhor ênfase aos avanços, assim como temas que necessitavam ter mais atenção por parte de cada integrante tendo em vista suas singularidades. Ademais, fizemos os devidos encaminhamentos – nos casos necessários.

### *Delineamentos da pandemia na tríade escola-criança-família*

Diversos autores consideram a família como sendo a instância socializadora primária das crianças (Lane, 1989; Nobre & Sulzart, 2018; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010), ou seja, o ambiente familiar composto pelos seus mais diversos integrantes, tem um papel fundamental na iniciação da criança dentro do universo humano. É por meio das relações familiares, que inicialmente a criança vai tendo contato imediato com os signos e instrumentos criados por sua espécie, utilizados para mediar a relação com a realidade que é permeada por contradições – estas que também estruturam a própria esfera familiar. Portanto, a família ao realizar seu papel de socialização já expressa e imprime nas crianças ideologias, crenças, saberes e conhecimentos preconizados pela sociedade e pelo momento histórico em que se encontra.

Igualmente, sendo a escola uma instituição a qual socialmente foi designada a função de principal sistematizadora dos conhecimentos produzidos humanamente, de modo a transmiti-los de maneira científica, superando a cotidianidade. Denota-se que estas duas instituições – a família e a escola – mesmo operando de maneira diferenciada e com propósitos diversificados, sempre tiveram em comum a função de educar (Nobre & Sulzart, 2018; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Saad, 2021). No entanto, como exposto por Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 101):

“Esses dois sistemas têm objetivos distintos, mas que se interpenetram [...] A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade”.

É devido a tal motivo que se torna essencial que ao se debater e procurar por soluções para a superação das dificuldades no processo de escolarização das crianças, considerar o contexto em que esta está inserida, sua realidade social, os elos que interseccionam a relação família-escola (Garbarino, 2020). Para compreender a realidade – considerando os pontos de vista dos diversos atores envolvidos no processo de escolarização – é que na modalidade de atendimento psicológico, denominado “Orientação à queixa escolar” (OQE), preconiza atender a tríade família-criança-escola.

Dando melhor ênfase aos atendimentos com pais/responsáveis, este se torna uma ação básica para se compreender a dinâmica familiar e a produção das queixas, não de maneira deslocada do âmbito educacional ou das condições materiais de vida. De maneira que é a partir

das informações relatadas pelos cuidadores dessas crianças, que se poderá melhor entender a percepção que cada um tem sobre as dificuldades no processo de escolarização e através de uma melhor mediação encontrar maneiras de superá-las, rompendo com os estigmas que culpabilizam e tornam as crianças e suas famílias as principais responsáveis pelo fracasso escolar (Garbarino, 2020). Outrossim, vale ressaltar que aqui consideramos a dinâmica familiar como algo que é construído e perpassado pelas estruturas sociais mais amplas (Silva & Vieira, 2020). De forma que, os conflitos que ali permeiam, as emoções eclodidas, as singularidades de cada integrante sobre o modo de pensar, valorizar e agir em relação ao processo educacional, condiz ou se opõe com o que é postulado pela sociedade concreta e histórica.

É por isso que como relatado anteriormente, sobre os atendimentos realizados no grupo de pais/responsáveis atendidos pelo projeto de extensão, notamos que as atividades propostas por nós visavam justamente realizar uma movimentação no grupo, com o intuito de que cada participante compreendesse que as queixas escolares são um fenômeno da vida concreta, construídas e mantidas por um sistema complexo envolvendo as relações sociais, como bem afirma Souza (2006). Por isto, é que cada encontro era pensado de maneira singular, visando atender as demandas mais urgentes trazidas pelas participantes, que de forma muito particular, impactavam no processo de escolarização de cada uma de suas crianças.

Não menos importante, historicizando o momento atual em que se encontra a humanidade como um todo – uma pandemia mundial, nunca vista antes neste século, totalmente imprevisível – os atendimentos realizados se atentaram em considerá-la a todo momento. Pois, é impossível discutir fenômenos da vida – no caso, as queixas escolares – desconsiderando os diversos atravessamentos histórico-sociais que os perpassam e assim permeia a subjetividade humana. Podendo se objetivarem inclusive em mais dificuldades de escolarização, tendo em visto, as alterações nas relações, nos ambientes, o medo, o luto, o sofrimento e a angústia. Fato este que vai de acordo, com o que é postulado por Madeira-Coelho (2019, p. 99), se utilizando da Teoria da Subjetividade de González Rey (2005):

“[...] a subjetividade é compreendida como uma configuração psicológica na qual estão envolvidas construções históricas e vivências da pessoa, em um sistema complexo que expressa, por meio de sentidos subjetivos, a diversidade de aspectos objetivos da vida social que assumem valor para aquele que está vivendo o processo da formação”.

Dito isto, a movimentação grupal nos atendimentos com os pais/responsáveis se deu através de diálogos, trocas de experiências, acolhimento das diversas emoções, sempre sendo mediados por nossos olhares, escutas e ponderações. Contudo, sempre reforçamos que o grupo

era um espaço de compartilhamento horizontal e de construções/desconstruções em conjunto. Não havendo respostas prontas e acabadas, certas ou erradas, mas sim interlocuções que produzissem desvelamento de contradições e do que pode “vir a ser”, através da transformação de pensamentos e conseqüentemente do cotidiano. Acreditamos que, por conta deste *modo operandi* de funcionamento é que o grupo acabou superando nossas expectativas iniciais, já que acreditávamos que virtualmente a criação de um vínculo grupal seria mais difícil. Ademais, por adentrar na intimidade destas famílias por meio das telas, consideramos que talvez as participantes se sentissem intimidadas para compartilharem suas demandas e angústias.

Porém, apesar destes receios as integrantes se tornaram muito comunicativas e rapidamente passaram a conduzir o grupo, tendo como alicerce nossas intermediações e apontamentos – quando necessários. Deste modo, as próprias integrantes do grupo passaram a exercerem o papel de mediadoras, cumprindo com a descentralização da figura de único “suposto-saber”, que grande parte das vezes é denotado aos profissionais/estudantes de psicologia, de maneira que como exposto por Silva e Vieira (2020), ao assumir esta posição hierárquica com as participantes, poderíamos nos tornar “gerente de subjetividades” (p. 13). Em contrapartida, pelo fato de ter sido estabelecido uma relação de parceria, favorecemos o compartilhamento e o estabelecimento do vínculo grupal, pois todas as participantes se sentiam capazes de colaborar com as discussões e de auxiliar umas às outras, mesmo que para isto não utilizassem de aportes teóricos, mas de suas experiências de vida, de seus saberes como mulheres que são mães/avó-cuidadoras-trabalhadoras-provedoras e como pontuado algumas vezes por várias delas, suprem também a figura paterna.

Não pretendemos deliberar a favor de apenas se fazer intervenções partindo da prática cotidiana em detrimento das teorias que podem e devem serem utilizadas, no entanto, se torna muito mais favorável realizar uma verdadeira práxis – aqui entendida como postulado por Bernardes (2020), “enquanto atividade prática e crítica sobre o movimento do real, supera os princípios deducionista-idealista e empirista-reflexivo que concebem, respectivamente, a teoria como princípio explicativo sobre o que é sensível e a prática para explicar as relações na cotidianidade” (p. 313) – quando ancora-se perspectivas teóricas as vivências das próprias participantes, e isto é o que foi realizado por nós. De modo que o processo de condução, facilitou a comunicação entre todas as envolvidas no grupo, em consonância, também promoveu maiores entendimentos sobre os assuntos debatidos.

Foram diversas as discussões com o grupo, envolvendo diferentes temáticas – como visto na descrição dos atendimentos. Salientamos, como a proposta do projeto é orientar sobre as queixas escolares, apesar dos pais/responsáveis também trazerem para os encontros relatos próprios e pessoais, coube a nós focalizar naquilo que teria impacto na vida escolar das crianças e de suas queixas. Portanto, preconizamos em trabalhar com as participantes também seus conflitos, quando estes não se destoavam profundamente da proposta do grupo. Já que, por sermos seres sociais, muitas questões que se acreditam serem individuais dos adultos geram impactos diretos nas crianças e em suas apreensões dos conhecimentos (Souza, 2020). Posto isto, todo e qualquer tema que foi abordado com as participantes eram trabalhados interseccionados com o processo de escolarização de seus filhos/neta, obviamente respeitando as singularidades dos relatos e casos.

Portanto, alguns assuntos singulares de cada família e demasiadamente complexos, como: processo de luto, suicídio, estabelecimento e/ou rompimento de laços afetivos, dependência química, dentre outros. Foram trabalhados de maneira didática e lúdica, visando acolhimento, problematização e quiçá possíveis transformações, em vista de promover um ambiente favorável para aprendizagem das crianças. Pois, “se a humanização é produto das relações sociais e das aprendizagens delas decorrentes, é preciso analisar em que condições os indivíduos se humanizam (ou se desumanizam)” (Marsiglia, 2020, p. 303). Ou seja, é necessário averiguar as condições econômicas, sociais, estruturais e também emocionais/afetivas da rede que envolve a criança, não caindo na armadilha de individualizar o processo, mas também considerando as particularidades dos indivíduos, da dinâmica familiar, dos tipos e da qualidade de relações que estabelecem e dos fenômenos da vida que as transpassam. Já que a vida acadêmica infantil, não ocorre de maneira deslocada das outras vivências das crianças.

Em vista da pandemia e do ensino remoto, muitas falas das participantes demonstraram medos, angústias e receios em relação à doença e a preservação de suas vidas. Abreu, Marques e Diniz (2020) pontuam como o trabalho de cuidado feminino foi acentuado na pandemia, exigindo também das mulheres a responsabilidade de que o vírus não adentrasse suas residências. Assim, a preocupação com a higiene, com o cuidado emocional e físico dos membros familiares, além dos receios com a educação das crianças e adolescentes representaram para muitas mulheres sobrecarga, acarretando cansaço, estresse e esgotamento (Araújo et al., 2022).

Abreu, Marques e Diniz (2020) salientam que todas essas demandas já eram designadas às mulheres anteriormente a pandemia, ao longo de séculos de divisão sexual do trabalho, no qual o trabalho não remunerado, como o doméstico, era/é atribuído as mulheres. No entanto, essa função foi exacerbada diante do contexto social que vivemos, logo, acarretando consequências para a saúde física e emocional das mulheres (Araújo et al., 2022). Nessa perspectiva, “o vírus parece impor uma nova sobrecarga, na medida em que demanda desse lugar de cuidado e trabalho, a sua eliminação. Nesse sentido eliminar um vírus invisível é análogo ao trabalho doméstico, porque ambos parecem não ter fim” (Abreu, Marques & Diniz, 2020, p. 09).

Nessa direção, as participantes também ressaltaram as dificuldades em darem continuidade – em casa – ao processo de escolarização das crianças. Foi unânime entre as participantes o sentimento de impotência em auxiliar seus filhos/neta em algumas atividades escolares, contudo, transpareciam mais capazes quando eram estimuladas a procurarem por um melhor apoio escolar mesmo que de maneira remota – através de vídeo chamadas, mensagens, ligações, etc. Foi preciso, portanto, reforçar a importância da relação família-escola, ainda mais considerando este período de excepcionalidade. Já que mesmo as mães/avó, afirmando que agora parecem terem se transformado também em professoras, elas não se capacitaram para tal função. Aliás, algumas nem mesmo finalizaram os próprios estudos na educação básica. Deste modo, em consonância com Abreu, Marques e Diniz (2020) notamos com a pandemia escancarou as desigualdades de gênero, raça e classe no Brasil, mostrando as estruturas sociais assimétricas do nosso país.

Sem desconsideramos o contexto social, político e econômico, bem como as desigualdades sociais e de gênero, buscamos empoderar estas mulheres com o intuito de que seriam capazes de auxiliar minimamente seus filhos e aprender conjuntamente com eles – já que simbolicamente as próprias participantes passaram a relatar que “se formariam” conjuntamente com suas crianças. Foi de extrema importância também desresponsabilizá-las, de terem que exercer de maneira profissional o papel para o qual não foram preparadas e buscarem na rede escolar um melhor apoio. Este melhor alicerce e diálogo entre responsáveis-escola-professores, passou a ocorrer com algumas das participantes, que se sentiram mais aliviadas pelo fato de a escola estar melhor ciente das dificuldades por elas encontradas e estarem buscando conjuntamente, modos de superação das adversidades. Sendo assim, o grupo também teve um caráter informativo e de direcionamento de ações importantes.

Outrossim, a partilha de informações e experiências entre as mães/avó, foi formando uma rede de táticas, dinâmicas, construção de rotinas e de diálogos que visavam contribuir para a superação de dificuldades encontradas por cada uma delas. Assim, por exemplo, quando uma das participantes relatava problemas em se comunicar com a escola, em acessar as atividades propostas pela instituição ou mesmo ajudar os filhos na confecção destas, as próprias integrantes do grupo faziam sugestões para a superação da problemática e/ou afirmavam compartilhar da mesma dificuldade, de maneira que como grupo ia-se buscando alternativas. É devido a tal dinâmica que o formato grupal é tão preconizado no atendimento em OQE, pois ele favorece o compartilhamento de ideias, a construção de reflexões e consequentemente produção de subjetividades, a partir da identificação entre os componentes do grupo, o que pode gerar a superação do sentimento de inadequação, culpa, incapacidade entre outros (Souza, 2020). Questões relevantes de serem pontuadas e discutidas com as participantes, principalmente diante do cenário social que vivemos, a pandemia da Covid-19.

Preconizarmos como instrumentos mediadores dos atendimentos ferramentas culturais, lúdicas, como: música, vídeos, textos, filmes, dentre outros, que em seu bojo simbolizam aspectos da vida concreta. Assim, foi possível promover debates que nitidamente impactaram as participantes, as fazendo refletir e exporem seus sentimentos, opiniões, expectativas, concordâncias e/ou discordâncias. De modo que, surgia provocações que deslocava o grupo da zona de conforto e o fazia se movimentar, com o intuito precípua de superar as queixas escolares e promover o desenvolvimento infantil, pois,

“O mecanismo produtor de necessidades ou desejos pressupõe a criação de situações nas quais haja afetação, ou seja, se o conhecimento é efeito de afecções, importa produzir encontros que sejam meios de afetar positivamente, criando maneiras e relações que potencializem o pensar e o agir dos sujeitos afetados” (Gomes & Mello, 2010, p. 686).

Em concordância, através da dinâmica grupal e das temáticas debatidas que sempre estavam interrelacionadas umas com as outras e com o processo de escolarização, pode-se concluir que o grupo de pais/responsáveis se tornou extremamente potente. Já que, foi perceptível uma grande evolução por parte das participantes, tendo em vista as suas notáveis mudanças de ponto de vista sobre as queixas escolares de seus filhos e como procuraram auxiliá-los, na medida do possível, para que as dificuldades apresentadas por eles não se sobressaltassem e assim se tornasse um fim que os estigmatizariam. Ademais, ficou também nítido a compreensão por parte das mães/avó a importância do diálogo e de compreender que

cada criança é única e aprendem de maneiras singulares, pois suas realidades se divergem em diversos aspectos.

Não menos importante, contrapondo os discursos das participantes nos primeiros encontros até a finalização do grupo, podemos perceber que houve uma superação do caráter individualista/biologicista das queixas escolares. Pois, inicialmente era frequente o uso de estigmas sobre as crianças nas falas das próprias responsáveis, inclusive utilizavam de aspectos biológicos – patologias não diagnosticadas e/ou diagnosticadas, mas já em tratamento – para justificar os déficits no processo escolar. Contudo, tendo em vista todo o processo grupal e as mediações, ao final dos atendimentos as próprias participantes conseguiram compreender que para além de um corpo biológico, seus filhos/neta são produtos e produtores da sociedade e que por meio da intervenção humana intencional eles podem se desenvolver plenamente.

Com isto, se torna emblemático a fala de uma das mães, que inicialmente culpabilizava as limitações auditivas do filho pelo não aprendizado. Esta, ao fim dos atendimentos reconstrói sua narrativa e afirma que apesar dos empecilhos físicos – o qual ela está em busca ativa por tratamento – percebia que seu filho conseguia aprender e estava motivado a se alfabetizar, no entanto, se fazia essencial alguém auxiliá-lo neste percurso e que ela faria o que fosse preciso para ajudá-lo, não fazendo por ele, mas lhe dando condições favoráveis.

### **Considerações finais**

Considerando os objetivos do projeto de OQE, foi possível ter uma boa adesão do grupo às propostas dos atendimentos, bem como a participação *online* que superou as nossas expectativas. Sobre essa participação, é importante ressaltar que as responsáveis criaram um vínculo – com troca de conhecimentos, demandas e angústias –, que favoreceu a dinâmica grupal e permitiu a condução deste a partir de nossas orientações. Assim, essa participação ativa proporcionou o engajamento do grupo; aceitação de nossas intervenções na queixa escolar de cada criança; mudança as visões que as mães/avó tinham sobre seus filhos(as)/neta, suplantando a estimativa individual e biologicista.

As orientações e proposições feitas pelas extensionistas ao grupo de responsáveis teve como fundamento uma base materialista histórico-dialética em que a produção deste requer o envolvimento de todos os membros. Para tanto, é essencial que sejam pensadas questões como: valores religiosos; cultura; classe social; hábitos de cada sujeito, de forma com que as vivências individuais se tornam coletivas e o grupo possa se movimentar (Lane, 1989). Deste modo,

destacamos a relevância do estudo para pensar a OQE com um olhar crítico e problematizador de temas da queixa escolar, de modo que fosse possível compreender a produção do fracasso escolar em níveis social e histórico. Assim, como a movimentação da tríade escola-criança-família em um momento social tão complexo e desafiador como a pandemia de Covid-19.

Entretanto, o estudo contou com algumas limitações advindas da pandemia da Covid-19, como: a) não poder realizar os atendimentos presencialmente, necessitando que o projeto se ressignificasse e reinventasse as práticas para o modo remoto; b) a própria ressignificação da escola, que também não podia ter atividades presenciais, demandando da ajuda dos responsáveis e do ambiente familiar para que ocorresse a escolarização; c) outro contratempo encontrado foi o calendário condensado da Universidade em que o grupo teve o intervalo do recesso acadêmico das extensionistas. Sendo assim, algumas questões do contexto pandêmico e familiar apareceram no grupo, tais como: sobrecarga de tarefas domésticas, trabalho e atividades escolares; medo do contágio do vírus e luto. Nesta perspectiva, é importante apontarmos que este estudo não esgota todo conhecimento acerca da temática, sendo necessárias novas pesquisas na área.

## Referências

- A Banda Mais Bonita da Cidade. (2011). *Oração*. Brasil. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QW0i1U4u0KE>
- Abreu, F. O., Marques, F. Q., & Diniz, I. (2020). Divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres no contexto da pandemia da COVID-19. *Revista Inter-Legere*, 3(28). doi: 10.21680/1982-1662.2020v3n28ID21486
- Araújo, D. C. G., Oliveira, L. N., Beretta, R.C.S., & Bittar, C. M. L. (2022). Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar?. *Saúde Soc.*, 31(1), 1-12. doi: 10.1590/S0104-12902022200877
- Bernardes, M. E. M. (2020). Educação Escolar e o Desenvolvimento Psicológico: Condições e circunstâncias para o processo dialético de objetivação e subjetivação. In S. C. Tuleski, A. F. Franco, & T. M. Calve (Orgs.), *Materialismo Histórico-Dialético e Psicologia Histórico-Cultural: Expressões da luta de classes no interior do capitalismo* (pp. 306-327). Paranaíba: EduFatecie.
- Biroli, F. (2014). *Família: Novos conceitos*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Dyna, O. (Org.). (2000). *Dinâmicas Em Ficha* (Vol. 01). São Paulo: Centro de Capacitação da Juventude (CCJ).
- Garbarino, M. I. (2020). O discurso meritocrático nas explicações parentais de crianças com queixa escolar. *Psicol. cienc. prof.*, 40, 1-17. doi: 10.1590/1982-3703003195858
- Gomes, C. A. V., & Mello, S. A. (2010). Educação escolar e constituição do afetivo: Algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Perspectiva*, 28(2), 677-694. doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p677

- Grossi, M. G. R., Minoda, D. D. S. M., & Fonseca, R. G. P. (2020). Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: Reflexos na vida das famílias. *Teoria e Prática da Educação*, 23(3), 150-170. doi: 10.4025/tp.e.v23i3.53672
- Lane, S. T. M. (1989). O processo grupal. In S. T. M. Lane, & W. Codo (Orgs), *Psicologia Social: O homem em movimento* (8. ed., pp. 78-98). São Paulo: Brasiliense.
- Legião Urbana. (1989). Pais e filhos. *As quatro estações*. Brasil: EMI-Odeon. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sfixHYBWaiU>
- Lima, C. (2016, novembro). *Todos nós já nascemos com emoções* [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wmLnPulXINw>
- Lucena, J. E. E., Andrade-Boccatto, T. N., & Tuleski, S. C. (2018). “Estudar também se aprende”: Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação. *Psicol. estud.*, 23, 1-8. doi: 10.4025/psicoestud.v23.e36665
- Madeira-Coelho, C. M. (2019). Desafios da formação docente: Contribuições da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica. In A. M. Martínez, F. González Rey, & R. V. Puentes (Orgs.), *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade discussões sobre educação e saúde* (pp. 95-112). Uberlândia: EDUFU.
- Marsiglia, A. C. G. (2020). Como Educar em Tempos de Barbárie? O Caráter Humanizador da Educação. In S. C. Tuleski, A. de F. Franco, & T. M. Calve (Orgs.), *Materialismo Histórico-Dialético e Psicologia Histórico-Cultural: Expressões da luta de classes no interior do capitalismo* (pp. 291-305). Paranaíba: EduFatecie.
- Neta, M. I. F. L., & Kahhale, E. M. P. (2019). Uma reflexão sobre relações familiares da perspectiva da psicologia sócio-histórica. In G. Toassa, T. M. C. Souza, & D. J. S. Rodrigues (Org.), *Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: Do pensamento à práxis* (pp. 206-224). Goiânia: Editora Imprensa Universitária. Recuperado de [https://cegraf.ufg.br/up/688/o/gisele\\_toassa-EBOOK.pdf](https://cegraf.ufg.br/up/688/o/gisele_toassa-EBOOK.pdf)
- Nobre, F. E., & Sulzart, S. (2018). O papel social da escola. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 3(8), 103-115. Recuperado de <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/o-papel-social-da-escola.pdf>
- Nunes, A. C. A., & Silva, J. C. (2021). A medicalização do fracasso escolar na concepção dos pais e/ou responsáveis de crianças com queixa escolar. *Olhares & Trilha*, 23(3), 1104-1127. doi: 10.14393/OT2021v23.n.3.6221
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: Intersecções e desafios. *Estud. psicol.*, 27(1), 99-108. doi: 10.1590/S0103-166X2010000100012
- Patto, M. H. S. (1999). A produção do fracasso escolar histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pott, E. T. B. (2019). Perspectivas sobre a infância em debate: Contribuições de Piaget, Vigotski e Wallon. *Perspectivas em Psicologia*, 23(1), 75-93. doi: 10.14393/PPv23n1a2019-50606
- Quadrinho explica por que as mulheres se sentem tão cansadas. (2017, maio). *Portal Geledés*. Recuperado de <https://www.geledes.org.br/quadrinho-explica-por-que-as-mulheres-se-sentem-tao-cansadas/>
- Saad, C. (2021, junho). Relação família e escola na pandemia: Nada será como antes? *Tribuna*. Recuperado de <https://tribunapr.uol.com.br/blogs/artigos/relacao-familia-e-escola-na-pandemia-nada-sera-como-antes/>
- Saffioti, H. I. B. (1987). *O poder do macho*. São Paulo: Moderna.

- Saviani, D. (2008). Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In J. C. Lombardi, & D. Saviani (Org.), *Marxismo e Educação: Debates contemporâneos* (2. ed., pp. 223-274). Campinas: Autores Associados; Histedbr.
- Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso.
- Silva, M. N., & Vieira, E. D. (2020). Clínica psicológica e sofrimentos sociais. *Perspectivas em Psicologia*, 24(1), 1-19. doi: 10.14393/PPv24n1a2020-50948
- Souza, B. P. (2006). Orientação à queixa escolar: Considerando a dimensão social. *Psicol. cienc. prof.*, 26(2), 312-331. doi: 10.1590/S1414-98932006000200012
- Souza, B. P. (2020). Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (1. ed., pp. 97-118). São Paulo: Casa do psicólogo.