



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUIS CLAUDIO NOGUEIRA MADEIRA

**DO SANGUE À TINTA: A ESCRITA DE SI COMO MEDIAÇÃO PARA A
AUTONOMIA DE ESTUDANTES QUE SE AUTOLESIONAM**

FORTALEZA

2020

LUIS CLAUDIO NOGUEIRA MADEIRA

DO SANGUE À TINTA: A ESCRITA DE SI COMO MEDIAÇÃO PARA A AUTONOMIA
DE ESTUDANTES QUE SE AUTOLESIONAM

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Área de concentração: Oralidade, leitura e escrita. Linha de Pesquisa: Linguagens e Práticas Educativas (LIPED). Eixo Temático: Estudos da Linguagem: oralidade, leitura e escrita.

Orientador: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M153s Madeira, Luis Claudio Nogueira.
DO SANGUE À TINTA: A ESCRITA DE SI COMO MEDIAÇÃO PARA A AUTONOMIA DE
ESTUDANTES QUE SE AUTOLESIONAM / Luis Claudio Nogueira Madeira. – 2020.
279 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.

1. Letramento. 2. Adolescência. 3. Autolesão não-suicida. 4. Escrita de Si. 5. Autonomia. I. Título.
CDD 370

LUIS CLAUDIO NOGUEIRA MADEIRA

DO SANGUE À TINTA: A ESCRITA DE SI COMO MEDIAÇÃO PARA A AUTONOMIA
DE ESTUDANTES QUE SE AUTOLESIONAM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 24/07/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Ricardo Jorge de Lucena Lucas
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Mariza Angélica Paiva Brito
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

À Ana, Cora, Blue e Cacto, e a todas e todos os estudantes adolescentes desse país.

Aos profissionais de Educação, seja da psicologia ou do ensino.

AGRADECIMENTOS

Aos meus ancestrais, familiares, em especial a meus pais, pela força que me permitiu chegar até aqui.

À minha madrinha, educadora competente, Cecília de Assis Madeira Rocha, orgulho de trilhar os caminhos pelos quais ela já passou.

À Karoline Mendonça Oliveira, companheira na Vida, pela presença em mais essa jornada. Meu amor e gratidão infinitos. Passamos na mesma seleção, estivemos em cada momento, juntos, e sabemos como foi. Nós, o Toby, a Belinha e a Crystal.

Ao Prof. Dr. Messias Holanda Dieb, pela brilhante orientação. Tornou-se uma das minhas principais referências de professor. Ser humano cuidadoso, dedicado e competente, a quem tenho a honra de chamar de amigo. Tenho certeza que tive o melhor orientador desse mundo.

Ao Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo, dentre tantas razões para agradecer, escolho citar sua sensibilidade que o permitiu enxergar a beleza no meu trabalho. Durante a banca de defesa expressou generosamente que essa teria sido “uma das mais belas teses que já li na minha vida toda”. Pelo reconhecimento de um mestre do seu tamanho, minha gratidão eterna.

Ao Prof. Dr. Ricardo Jorge de Lucena Lucas, pelas suas ideias inspiradoras e pela sua dedicação e atenção significativas nos momentos certos.

Aos amigos/irmãos de longa data que me acompanham e são importantes para mim. Cito com satisfação seus nomes em gratidão pela assistência em mais esse período. Meus amigos, Márcio Saraiva Dornelles, Bryan Silva Andrade e Hidário Cavalcante de Matos Júnior.

Aos educadores que me apoiaram, em especial à Me. Meire Nunes Viana, por me encorajar a continuar estudando, e ao Prof. Dr. Webster Guerreiro Belmino e sua equipe, por me inspirarem profunda dedicação e amor aos estudantes.

Aos parceiros do Grafí e/ou do Programa, pelas críticas, sugestões e cafés, cito em especial meus novos amigos, José Edilmar de Sousa e Hermes Cláudio Mendonça Menezes. Foram e continuam sendo importantes.

À Ana, Cora, Blue e Cacto, pela companhia e inspiração. Por terem confiado em mim. Pela generosidade, deixaram lindas marcas na minha alma.

À família que apoia e torce por cada conquista. Sou grato a Márcia Ferreira, Débora Viviane, José Carlos Rodrigues Oliveira e Marcus “Gigio”, por todo o estímulo.

“Socorro! Eu preciso de alguém. Socorro! Não de qualquer pessoa. Socorro! Você sabe que eu preciso de alguém. Socorro! Quando eu era jovem, muito mais jovem do que hoje. Eu nunca precisei da ajuda de ninguém para nada. Mas agora esses dias se foram. E eu não estou tão seguro de mim mesmo. Agora eu decidi mudar meus pensamentos. E abri as portas”

(LENNON; MCCARTNEY, 1965)¹.

¹ LENNON, J. W.O; MCCARTNEY, J. P. **Help**. Álbum: I'm Down, 1965. original: *Help! I need somebody. Help! Not just anybody. Help! You know I need someone. Help! When I was younger so much younger than today. I never needed anybody's help in any way. But now these days are gone. I'm not so self assured. Now I find I've changed my mind. I've opened up the doors.*

RESUMO

A autolesão não-suicida (*self-cutting*) é uma realidade cada vez mais presente no cotidiano da escola não só no Brasil, mas nos diversos continentes. Segundo estudos a prevalência estimada é de que 8,9% de adolescentes do sexo feminino entre 15 e 16 anos apresentam autolesão não-suicida, porquanto isso evidencia que o problema atinge uma parcela vulnerável e importante da população e que os esforços da comunidade científica internacional, assim como dos organismos de proteção e desenvolvimento da criança e do adolescente, demandam produção de conhecimento sobre o fenômeno. Nesse estudo a autolesão na adolescência é lida como tendo sua gênese na dificuldade de simbolização diante das situações adversas, uma vez que essas jovens não tiveram a oportunidade de desenvolver autonomia diante de uma realidade psicossocial de assujeitamento. O objetivo da pesquisa foi analisar a mediação dos processos de escrita de si na construção da autonomia de estudantes que se autolesionam. Para o desenvolvimento da pesquisa, realizou-se o Ateliê de Escrita de Si, um processo formativo escolar permeado de práticas de letramento em escrita de si organizadas a partir de uma série de 13 sessões semiestruturadas. Nele, as adolescentes elaboraram 57 produções entre escritos, desenhos e quadrinhos que foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva. O Ateliê possibilitou um alargamento e aprofundamento da autonomia das participantes a medida em que elas fortaleciam seu autoconhecimento, sua autoaceitação e a ressignificação de suas vivências. Os dados relevaram ainda aspectos das subjetividades das jovens na relação consigo mesmas, com suas respectivas famílias e amigos, nas relações de gênero, na escola e na apropriação de elementos culturais underground/góticos. As estudantes expressaram sentidos nas suas práticas de autolesão em função de culpabilização e estigmatização, para obter alívio e fuga de estados emocionais desconfortáveis, bem como, relacionados a solidão e a dificuldade de socialização. Por fim, evidenciou-se o potencial da escrita de si para o acesso do pesquisador aos sentidos e processos psíquicos, educacionais e sociais na mediação com adolescentes que se autolesionam.

Palavras-chave: Escrita de si. Letramento. Autolesão não-suicida. Autonomia. Adolescência.

ABSTRACT

Non-suicidal self-harm is a reality that is increasingly present in the daily life of schools, not only in Brazil but in different continents. According to studies, the estimated prevalence is that 8.9% of female adolescents between 15 and 16 years old present non-suicidal self-harm, as this shows that the problem affects a vulnerable and important part of the population and that the efforts of the international scientific community, as well as child and adolescent protection and development agencies, demand production of knowledge about the phenomenon. In this study, self-injury in adolescence is read as having its genesis in the difficulty of symbolizing in the face of adverse situations, since these young women did not have the opportunity to develop autonomy in the face of a psychosocial reality of subjection. The objective of the research was to analyze the mediation of self-writing processes in the construction of the autonomy of self-insulting students. For the development of the research, the *Ateliê de Escrita de Si* was held, a school formative process permeated with literacy practices in self-writing organized from a series of 13 semi-structured sessions. In it, the adolescents elaborated 57 productions among writings, drawings and comics that were analyzed through the Discursive Textual Analysis. The *Ateliê* enabled the widening and deepening of the participants' autonomy as they strengthened their self-knowledge, their self-acceptance and the reframing of their experiences. The data also revealed aspects of the subjectivity of young women in their relationship with themselves, with their respective families and friends, in gender relations, at school and in the appropriation of underground / gothic cultural elements. The students expressed meanings in their self-harm practices due to guilt and stigmatization, in order to obtain relief and escape from uncomfortable emotional states, as well as, related to loneliness and difficulty in socializing. Finally, the potential of self-writing for the researcher's access to psychic, educational and social senses and processes in mediation with self-insulting adolescents was evidenced.

Keywords: Self-writing. Literacy. Non-suicidal self-harm. Autonomy. Adolescence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “A sangria feito eu, tem o gosto agri-doce da madrugada, não é noite, não é dia, não é nada”	62
Figura 2 – “Desenhe a si mesma”	115
Figura 3 – “Desenhe uma segunda cena de conflito”	116
Figura 4 – “Desenhe uma resolução”	116
Figura 5 – “Afetos”	121
Figura 6 – Narrativa de Cora sobre o anti-herói	142
Figura 7 – Cora, anjinha e diabinha	143
Figura 8 – Autodesenho de Cora.....	145
Figura 9 – Coração dividido.....	146
Figura 10 – Autodesenho de Blue	149
Figura 11 – Minha mente	150
Figura 12 – A palhaça do grupo	152
Figura 13 – Blue, um palhaço azul.....	154
Figura 14 – “Eu sou um cacto”	156
Figura 15 – Garota complicada	158
Figura 16 – “Feliz e animada”	162
Figura 17 – “O que acontecerá daqui para frente na vida dela?”	163
Figura 18 – Quadrinhos de Cora	166
Figura 19 – “Forças para proteger quem eu amo”	169
Figura 20 – Heróis e vilões de Blue	171
Figura 21 – Heróis e vilões de Cora.....	173
Figura 22 – A família de Cacto	175
Figura 23 – Argumentos dos quadrinhos de Blue.....	178
Figura 24 – Ser mulher segundo Cora.....	183
Figura 25 – Ser mulher segundo Blue, p. 01	186
Figura 26 – Ser mulher segundo Blue, p. 02.....	187
Figura 27 – “Meu nome é Melinda”	191
Figura 28 – Um dia encerrado mais cedo.....	193
Figura 29 – A morte da educação	186
Figura 30 – Bill	200
Figura 31 – Slenderman	201

Figura 32 – Bob	202
Figura 33 – Carta de Cora para a Clarisse	207
Figura 34 – Carta de Blue para a Clarisse	209
Figura 35 – Carta de Cacto para a Clarisse	211
Figura 36 – “A pior pessoa do mundo”	214
Figura 37 – As autolesões de Blue	215
Figura 38 – “Mais uma marca no meu corpo”	217
Figura 39 – Um diário de Blue, p. 1	219
Figura 40 – Um diário de Blue, p. 2	220
Figura 41 – Um diário de Blue, p. 3	221
Figura 42 – Roteiro da história de Cacto	223
Figura 43 – Cacto e as autolesões.....	224
Figura 44 – O início dos cortes de Cora	226
Figura 45 – Histórias dos cortes de Cora.....	228
Figura 46 – Cora avalia o Ateliê.....	232
Figura 47 – Cora avalia o Ateliê 2	235
Figura 48 – Blue avalia o Ateliê	237
Figura 49 – Blue avalia o Ateliê 2	238
Figura 50 – Cacto avalia o Ateliê	239
Figura 51 – Autoimagem dos cortes de Cora	241
Figura 52 – Detalhe das autolesões de Blue	242
Figura 53 – Autolesões de Cacto	243
Figura 54 – Storyboard de Blue.....	246
Figura 55 – Quadrinhos de Blue.....	248
Figura 56 – Quadrinhos de Cacto, p. 1	253
Figura 57 – Quadrinhos de Cacto, p. 2	255
Figura 58 – Quadrinhos de Cacto, p. 3	257

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Perfil das participantes do Ateliê.....	107
Tabela 02 – Atividades do Ateliê	122
Tabela 03 – Mapa das falas	134
Tabela 04 – Objetivo 02: sentidos da autolesão	136

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: ENTRE CANETAS E LÂMINAS; VIDAS E MORTES	15
2	ADOLESCÊNCIAS CONCRETAS: CORTES NO CORPO, RISCOS NO PAPEL	22
2.1	A construção social da adolescência	22
2.1.1	<i>A dialética histórico-cultural: consciência, linguagem e sociabilidade</i>	23
2.1.2	<i>A autonomia adolescente diante de seus contextos sociais</i>	33
2.2	Sobre os riscos de certos riscos: o comportamento autolesivo	47
2.2.1	<i>A perspectiva de saúde sobre o fenômeno da autolesão</i>	47
2.2.2	<i>Diferentes olhares a respeito do sujeito que se autolesiona</i>	52
3	A ESCRITA DE SI: PROCESSOS DE AUTONOMIA POR MEIO DE FALAS, ESCRITAS E QUADRINHO	64
3.1	Reflexões iniciais sobre a linguagem e a escrita	65
3.2	A escrita na perspectiva histórico-cultural: conectando cognição e afeto ao papel	68
3.3	A escrita de si e as práticas autobiográficas	72
3.4	Os novos estudos do letramento e o fenômeno da autolesão	81
3.5	A nona arte: mostrar-se ou não, eis a questão	88
4	CADERNOS, LÁPIS, CANETAS E CRIAÇÕES ESPALHADAS SOBRE A MESA	97
4.1	Tipo de pesquisa	98
4.2	Campo de pesquisa e sujeitos participantes	102
4.2.1	<i>A história de Ana</i>	111
4.3	Técnicas de construção dos dados	117

4.3.1	<i>O Ateliê de Escrita de Si: narrativa dos processos de construção de subjetivação</i>	123
4.4	Sobre a análise dos dados	132
5	PRIMEIRAS FALAS, ESCRITOS E DESENHOS: ASPECTOS DA SUBJETIVIDADE	140
5.1	Si mesmo	141
5.2	Família	160
5.3	Amigos	177
5.4	Ser mulher	182
5.5	Escola	189
5.6	Uma aproximação com a cultura gótica	198
6	MAIS FALAS, ESCRITOS E DESENHOS: SENTIDOS E PROCESSOS	205
6.1	Sentidos da autolesão	205
6.1.1	<i>Culpa e estigma</i>	206
6.1.2	<i>Alívio e fuga</i>	218
6.1.3	<i>Solidão e dificuldade de socialização</i>	225
6.2	Processos de aprendizagem na escrita de si	230
6.2.1	<i>Autoconhecimento</i>	232
6.2.2	<i>Aceitação</i>	236
6.2.3	<i>Ressignificação</i>	240
7	CADERNO PREENCHIDO, RELEITURAS E NOVOS CADERNOS	261
7.1	Relendo o caderno logo após completar a escrita de suas últimas páginas em branco	261
7.2	No chão da escola com cadernos e canetas livremente espalhados	267

7.3	Novos cadernos e novas tintas	268
8	REFERÊNCIAS	270
	ANEXO I	276

1 INTRODUÇÃO: ENTRE CANETAS E LÂMINAS; VIDAS E MORTES.

E Clarisse está trancada no banheiro. E faz marcas no seu corpo com seu pequeno canivete. Deitada no canto, seus tornozelos sangram. E a dor é menor do que parece. Quando ela se corta ela se esquece que é impossível ter da vida calma e força. Viver em dor. O que ninguém entende. Tentar ser forte a todo e cada amanhecer (RUSSO; VILLA-LOBOS; BONFÁ, 1997)

Para iniciar a contextualização da problemática desta pesquisa, intentei caracterizar a conjuntura onde foi construído o objeto a ser analisado. Pretendo, para tanto, enunciar os atores envolvidos na questão, suas relações e os princípios fundamentais que motivaram minha perspectiva. Das vivências prévias que balizaram minhas decisões, duas foram destacadas por demonstrarem minha relação como pesquisador com o objeto pesquisado: o acompanhamento psicológico de uma adolescente a qual chamarei de “Ana” e uma reunião em uma Escola Estadual de Ensino Profissional (EEEP) no litoral leste do Estado do Ceará. Ambos os casos serão descritos em minúcia mais adiante, no capítulo 4, por ocasião da contextualização dos sujeitos e do local da pesquisa. Decidi, portanto, pelo relato autobiográfico em primeira pessoa para narrar tanto o percurso de acompanhamento desse caso real de uma estudante adolescente com comportamento autolesivo (*self-cutting*), o caso de Ana (que em muito se assemelha ao que descreve a banda Legião Urbana na epígrafe acima), como também o episódio ocorrido na referida reunião daquela escola.

O caso de Ana foi a primeira e mais significativa vivência que tive com uma pessoa que se autolesiona antes mesmo de iniciar esta pesquisa, a qual ocorreu em meu trabalho na assistência social como psicólogo. Foi encaminhada a mim, essa adolescente que estaria se autolesionando e pensando em suicídio. Era só para ser mais um atendimento, mesmo que em certa medida, nenhum atendimento seja só mais um. Quando se trabalha acolhendo pessoas, nunca se sabe quando uma relação vai se esvaír no furtivo lapso temporal de um único encontro ou perdurar para além, até mesmo, da morte. Aliás, a morte era assunto presente já nas primeiras intervenções. Em poucos atendimentos, Ana já me revelou que estava convicta que daria um fim naquilo tudo em seu aniversário de dezoito anos, ou seja, que cometeria suicídio quando completasse a maior idade. Tudo já estava planejado e organizado. Seria maior de idade e dona de seu destino e poderia fazer, segundo seu entendimento, o que bem entendesse de si mesma sem implicar seus parentes nisso.

Tomei por verdadeira sua intenção, embora soubesse que realizar uma ação dessa natureza demandava mais que a vontade e a decisão para isso. A data escolhida para a realização do suicídio permitia um lapso temporal e me dava duas esperanças: 1) de que eu

teria tempo para trabalhar em contrário a esse desejo dela e 2) de que a realidade pudesse se alterar até esta data por outros fatores alheios a mim. Ana se via um anjo, como explicarei mais à frente, e eu, diante do desafio crucial que poderia influenciar na limítrofe situação de um suicídio juvenil, me via como um simples psicólogo. A dramaticidade dessa situação tornou cada mediação realizada como que revestida por uma dupla responsabilidade: profissional e humana ao mesmo tempo.

Quanto ao evento ocorrido na escola, este me trouxe um caráter *sui generis* pela magnitude do impacto do conjunto das demandas que se apresentaram para essa instituição. O que ocorreu foi que, ao final de uma palestra que proferi numa EEEP e que correspondia à programação de uma campanha socioeducativa executada em parceria com o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), um grupo de professores me procurou para expor uma realidade diversa da temática que havia sido tratada na palestra e que emergia como demanda urgente e atual da escola. Os professores, visivelmente angustiados, disseram que se encontravam estupefatos pela quantidade de alunos adolescentes que apresentavam algum adoecimento mental. Eu observava, no contexto escolar, comportamento autolesivo, perda do sentido da vida, da “alegria de viver”, do desejo de continuar vivo, da autoestima, dentre outras expressões de sofrimento psíquico.

Cada vez mais, surgiam, no espaço da escola, adolescentes submetidos a tratamento psiquiátrico de emergência e internações hospitalares em função de tentativas de suicídio ou mesmo de terem infligido a si mesmos danos à sua saúde através de cortes com lâminas de aço, ingestão excessiva de medicamentos e/ou de algum veneno. Assim sendo, as perguntas brotavam de um ajuntamento de docentes que clamavam por uma solução: o que fazer diante desses jovens? Como dar conta do apoio aos sujeitos em questão e, ao mesmo tempo cumprir os conteúdos de ensino? Como não se deixar afetar psicologicamente e na qualidade de vida pela convivência com tamanho sofrimento? Pois bem, o profundo incômodo dos professores era evidentemente uma reação à sensibilidade e ao convívio com pessoas de elevado grau de sofrimento psicológico, sobretudo pessoas tão jovens; entretanto, a queixa também evocava outro prisma da problemática: a repercussão desses comportamentos nas atividades educativas e nas relações entre os adolescentes que se autolesionam para com seus pares e também para com os docentes.

A escola parecia estar sendo desafiada a lidar com uma demanda nova e com potencial de inquietar as relações na unidade educacional, além de interferir no desempenho educacional. Nesse momento, alguns profissionais, ao me provocarem a colaborar na compreensão da demanda, levantaram a questão sobre a responsabilidade pelo

acompanhamento a esses jovens. Concretamente, os comportamentos descritos são sintomas tipificados nos principais manuais de saúde mental, tal como consta, a título de exemplo, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM - V (A.P.A., 1993): “Autolesão Não Suicida”. Portanto, é fácil deduzir que é de responsabilidade da Política de Saúde Mental, sem esquecer que esses jovens devem continuar frequentando a escola, já que todo adolescente necessita de socialização e desenvolvimento educacional.

Somada a essas dimensões, visualizei, já nos primeiros relatos, situações sociofamiliares que reivindicavam a presença dos serviços da Política de Assistencial Social. Foi-me apresentado um fenômeno eminentemente multifacetado com implicações nas diversas esferas da vida dos sujeitos em questão e que exigiam respostas de diferentes setores das políticas públicas e da sociedade em geral. É, então, por esse viés integral intersetorial e multidisciplinar, com implicações na ciência e, na prática, que busquei compreender essa problemática, visto que a autolesão apresenta uma demanda que pode acionar diferentes áreas do conhecimento, tais como, a Psicologia, a Sociologia, a Linguística, a Pedagogia e a Medicina. Logo, implica também na responsabilidade de diferentes setores das políticas públicas.

Dado que a autolesão está relacionada às emoções e, assim, implicada nos significados que o sujeito atribui a si mesmo e ao mundo, ela ocorre para lidar com a raiva, a angústia, a tristeza. Em razão disso, deduzi que tais sentimentos são experimentados a partir do sentido dado pelo sujeito ao seu meio, ou seja, para tomar aqui um termo vygotskyano, a interação do sujeito com o meio se dá pela sua “vivência” (VINHA; WELCMAN, 2010). É a partir da vivência que o meio ganha significação. Isso se justifica porque o “mundo externo” não é, por si só, capaz de determinar, numa relação de causa e efeito, as condutas emitidas pelo indivíduo. O sujeito, pelo contrário, representa o ambiente ativamente a partir dos signos culturalmente estabelecidos. A subjetividade, portanto, é constituída na interação dialética entre o ambiente significado e o sentido representado pela ação do sujeito, ambos apoiados na linguagem (VYGOTSKY, 1993).

Assim sendo, inferi que a autolesão, como uma ação humana, também pode vir a ser significada, ou seja, compreendida a partir dos signos linguísticos que venham a mediar esse processo de subjetivação. Minha proposição é a de que o sujeito marcaria seu próprio corpo como expressão de conflitos internos e externos, em função das interações vivenciadas. O sujeito que se autolesiona apresenta uma dificuldade de simbolizar diante das situações adversas por não ter tido oportunidade de desenvolver autonomia por estar imerso em relações

de assujeitamento. Por esta razão, é provavelmente defensável que seja através de práticas de significação como a escrita - capazes de mediar a relação do sujeito com o meio - que se possa apreender os sentidos psicossociais do sujeito que se autolesiona. Tomando por base essa proposição histórica, posso dizer que o adolescente que se corta marca seu próprio corpo mediado por instrumentos e signos provenientes de uma cultura: a cultura de que ele agora participa. Diante do exposto, faz-se imperativa a questão: como é possível explorar os sentidos que medeiam o sujeito que se autolesiona para além da ação autolesiva? Isto é, como posso compreender as formas de viver do sujeito, para não o reduzir à sua condição de sofrimento? Creio que, para lidar com esse desafio, possa abordar os sujeitos a partir das práticas de escrita de si e de pesquisa autobiográfica, na intenção de que seja viável analisar a mediação dos processos de escrita de si na construção da autonomia de estudantes que se autolesionam.

Os processos de autonomia, segundo Paulo Freire (1973), são construídos pelo próprio educando a partir da mediação do educador. Essa mediação, porém, precisa estar consciente das relações opressor-oprimido, realizando uma escolha deliberada por estar ao lado dos oprimidos. O discurso do opressor é, em nossa sociabilidade, imposto pelas instituições com a intenção de que seja internalizado pelos oprimidos, que, sob essas relações de opressão, se constituem, como defensores de projetos alheios a seus interesses. Apoiar a autonomia dos educandos é, pois, auxiliá-los na composição de práticas discursivas que representem seus próprios interesses (FREIRE, 1973).

Nesse sentido, a escrita de si, conforme estudada por Foucault (1992), pode ser definida como uma das práticas deliberadas de intervenção sobre o “eu”, efetuadas em diferentes épocas e com diferentes significados e dispositivos, não pode ser caracterizada apressadamente. Foucault defende uma escrita de si qualificada pela expressão de autocuidado, portanto, alinhada com o exercício de liberdade e resistência, numa série de práticas heterogêneas que tem como ponto comum a técnica da textualização através dos mais variados gêneros do sujeito a respeito de si mesmo. Posso citar como exemplo, cartas, cadernos de anotações, memórias, narrativas, relatos de experiências, dentre outros procedimentos. Nessa mesma direção, outra maneira de compreender a prática de escrever a respeito de si é a abordagem da pesquisa (auto) biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008). Pode-se conceituar a “biografia”, para além da escrita, como sendo a ação de compor a “figuração de si”. Consiste em um ato contínuo de tessitura da história do sujeito através da narrativa de sua própria história, de tal maneira que sujeito e história se confundem. O ser

humano, portanto, enuncia-se como sujeito de sua história na medida em que constrói, através do relato, sua figura de si.

Com base nesses aspectos, a pesquisa que foi desenvolvida, buscou compreender as potencialidades da escrita de si como prática formativa e investigativa sobre adolescentes que se autolesionam (*self-cutting*). Intencionei, de uma certa maneira, pensar ações formativas no campo escolar que possibilitassem conhecer a realidade psicossocial desses adolescentes e, assim, lidar com sujeitos que apresentam sofrimento psíquico, sem que, para isso, a escola pretenda substituir ou englobar as ações privativas de outras esferas de ação, como melhor explicitarei no referencial teórico. Isso se justifica porque suponho que a prática da escrita, por não ser uma linguagem espontânea, mas uma atividade, pode auxiliar os jovens a reorganizar em suas ideias e a tomarem consciência acerca de suas condições sociais adversas e conflituosas, podendo, assim, servir de instrumento de ressignificação, isto é, reconstruindo os sentidos daquela escrita de si marcada com sangue na passagem a uma escrita à base de tinta de caneta, repleta de representações simbólicas socialmente mais complexas e ricas.

Nessa perspectiva, a questão central da investigação que propus foi: como os processos de escrita de si atuam na mediação da construção da autonomia de estudantes que se autolesionam? Esse questionamento me levou a construir mais três perguntas que podem ainda orientar a respeito das dificuldades do objeto, quais sejam: que experiências, dentro desses processos, têm constituído a subjetividade dos estudantes que se autolesionam? Que sentidos os sujeitos representados na escrita de si atribuem à prática da autolesão? Como se manifestam os processos de aprendizagem pelos quais a escrita de si se realiza?

Derivado dessas questões, o objetivo principal da pesquisa apontou para o propósito de analisar a mediação dos processos de escrita de si na construção da autonomia de estudantes que se autolesionam. Pretendo, então, alcançar objetivos específicos ao descrever as experiências de constituição da subjetividade dos estudantes que se autolesionam no interior dos processos de escrita de si; ao mapear os sentidos da autolesão para esses estudantes a partir dos sujeitos representados em sua escrita de si; e ainda, ao avaliar a manifestação dos processos de aprendizagem pelos quais a escrita de si se realiza entre os estudantes que se autolesionam.

Para a consecução dos objetivos, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de viés hermenêutico-interpretativo, a partir dos dados construídos por meio de um processo de 13 sessões de escrita, desenho e quadrinização, ao que chamei de Ateliê de Escrita de Si. Encontrei-me com três adolescentes em uma sala de aula, reservada exclusivamente para as

atividades de pesquisa, e produzimos falas, escritos e desenhos para representar o sofrimento emocional e a subjetividade das jovens.

No referencial teórico, adotei uma abordagem crítica da subjetividade, promovendo aproximações entre autores fundamentais em ciências humanas, como Marx, Vygotsky, Bakhtin, Foucault, Beauvoir, Paulo Freire, Pato e Charlot. Aos poucos vou apresentando as obras e conceitos de referência.

Diante do exposto, entendo a relevância desta pesquisa a partir da prevalência estimada por um notório estudo multicêntrico (um dos maiores até a atualidade), denominado de CASE (MADGE *et al*, 2008), feito na Austrália, Bélgica, Inglaterra, Hungria, Irlanda, Holanda e Noruega, pesquisou em meio escolar um total de 30.477 adolescentes, entre os 15-16 anos. Este trabalho mostrou uma prevalência de comportamento autolesivo de 8,9% em mulheres e de 2,6% em homens. Porquanto isso evidencia que o problema atinge uma parcela vulnerável e importante da população e que os esforços da comunidade científica internacional, assim como dos organismos de proteção e desenvolvimento da criança e do adolescente, ainda parecem estar distantes de solucionar a alarmante dificuldade. Ademais, entendo que um adolescente, por toda a representação de potencialidade de vida que há em nossa sociedade, ao infligir a si mesmo, lesões provocadas mediante intenso sofrimento psíquico e perda do sentido da vida, apresenta um problema existencial, filosófico, educacional e político bastante autoevidentes. É também possível que essa investigação auxilie a compreensão acerca de como a autolesão vem ganhando status de condição de um fenômeno social próprio dos tempos hodiernos. Por último, enfatizo o acréscimo dos esforços em auxiliar na superação das dificuldades que as instituições educacionais brasileiras, no bojo de inúmeros desafios da realidade do país, veem-se diante de mais um enigma especialmente grave no balaio de labutas do “chão da escola”.

À propósito de ter mencionado a escola, este trabalho de investigação, como mencionado, surge de uma demanda levantada por professores no cotidiano escolar. Tenho a expectativa de que os dados levantados e análises possam auxiliar os educadores e gestores sobre a autolesão e as formas de abordar essa problemática. Embora tenha surgido no contexto das reflexões docentes, o sujeito ao qual se dirige essa pesquisa é o adolescente estudante. Não um adolescente abstrato e idealizado, mas esse que procurarei ouvir, que vivência seu tempo social e histórico e que sofre com ele, que carrega consigo as marcas simbólicas e somáticas dos conflitos que vivencia. Espero que os resultados aos quais cheguei, possam auxiliar uma fração dos jovens acometidos de autolesão não-suicida a construir os sentidos necessários para escrever sua história em novas tintas.

Para dar sistematicidade às informações da pesquisa, além desta introdução, apresento a seguir, no segundo capítulo, uma discussão sobre a teoria histórico-cultural com foco em compreender as adolescências concretas, isto é, a adolescência em sua relação com seus determinantes sociais. Mais adiante, ainda no mesmo capítulo, informo acerca dos principais achados científicos a respeito da autolesão não-suicida. Na sequência, no terceiro capítulo discuto sobre a escrita com foco no letramento em escrita de si. No quarto capítulo, apresento a metodologia de pesquisa com descrição do Ateliê e das técnicas de pesquisa. O quinto capítulo traz as produções do Ateliê categorizadas e analisadas, correspondentes aos aspectos das subjetividades das participantes. No sexto capítulo continuarei a expor a análise dos dados, porém voltado para os sentidos da autolesão e para os processos de aprendizagem na escrita de si. O sétimo capítulo, por fim, apresenta as conclusões e reflexões finais desse estudo.

2 ADOLESCÊNCIAS CONCRETAS: CORTES NO CORPO, RISCOS NO PAPEL

Uma vez que me detive no problema de pesquisa na sessão anterior, creio que importe, para ser coerente com a proposta desse texto, aprofundar a abordagem que fundamente a pesquisa junto aos sujeitos que participarão dela. Esse é um estudo em ciências humanas e como tal - explorando melhor a designação deste ramo acadêmico - deve se voltar ao mesmo tempo, para a ciência e para os seres humanos. Neste capítulo farei jus a esta atividade dissertando sobre os conceitos dos autores de referência que se dedicaram a estudar o sujeito com o qual pretendo contribuir, a saber, adolescentes que se cortam. Convidarei também ao diálogo, pensadores que possam se somar aos primeiros, quando suas reflexões parecerem pertinentes e engrandecedoras.

O capítulo foi dividido em duas partes: cada uma das partes ou tópicos se constituirá como base teórica fundamental para a construção e análise dos dados. Início pelo tópico “O Adolescente Concreto”, por contextualizar a abordagem que norteará a visão de homem e de mundo à qual esta pesquisa se afilia. Nesse primeiro tópico as adolescências e seus contextos sociais estarão no foco de análise. No segundo tópico, a reflexão deverá se afunilar para o problema da autolesão; “Sobre os Riscos de Certos Riscos: o comportamento autolesivo”, exporá o debate científico sobre essa condição importante do sofrimento humano evitando reducionismos estigmatizantes. Sigo, assim, para o primeiro tema.

2.1 A construção social da adolescência

Nesse primeiro tópico, problematizo a concepção de adolescência pensada a partir de paradigma histórico-cultural (VYGOTSKY, 1978; 1993; 1998; 2001; VYGOTSKY; LURIA, 2007). A adolescência, do ponto de vista do referencial teórico aqui adotado, não é, portanto, manifestação biológica natural marcada pela puberdade e hormônios em ebulição. Tampouco se constitui fenômeno psicológico estrito. Da perspectiva sócio-histórica, a adolescência é uma construção social a ser estudada (CONTINI *et al*, 2002; ARIÈS, 1978). Assim, por não ser entendida como manifestação pronta e acabada não pode ser idealizada, cabendo à ciência compreendê-la na unidade de suas contradições. Essas dinâmicas psicossociais precisam ser compreendidas à luz dos nossos tempos, ou seja, à luz da sociedade moderna e capitalista. Para tal, proponho o diálogo com importantes conceitos de pensadores fundamentais na modernidade tais como Marx (1976; 2006) e Bakhtin, (1988; 2003). Em seguida, estabeleço um recorte mais específico sobre a educação brasileira, pois senti a

necessidade de pensar o adolescente a partir do contexto nacional, e para isso, por sua vez, trago a esta cena discursiva, além dos autores já citados, Paulo Freire (1987), Patto (1997) e Charlot (2000). Por fim, faço algumas proposições iniciais pelo recorte de gênero (BEAUVOIR, 1970; 1975), tendo em vista a prevalência da autolesão em mulheres ser maior que em homens, entre adolescentes de 15 e 16 anos (MADGE *et al*, 2008).

O tópico, portanto, pretende enunciar as bases teóricas fundamentais onde acentuo as diretrizes conceituais que darão suporte a esta pesquisa. No presente texto, os adolescentes foram compreendidos como imbricados em dinâmicas sociofamiliares complexas que, por sua vez, serão discutidas através da abordagem histórico-cultural, como já citado.

2.1.1 A dialética histórico-cultural: consciência, linguagem e sociabilidade

O principal expoente do pensamento crítico na educação em que este trabalho está baseado é o psicólogo Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934). Suas pesquisas contribuíram de maneira seminal para a criação de uma nova escola, que influenciou diversos ramos das ciências humanas. Vygotsky buscava compreender, utilizando-se do referencial histórico e materialista, o desenvolvimento humano e os processos pelos quais se constrói a aprendizagem.

O pensamento crítico de Vygotsky tem como ponto de partida a obra do alemão Karl Heinrich Marx (1818 - 1883), e possui também relação direta com os estudos elaborados na tradição russa de pensamento. Marx (1859, p. 3) entendia que “não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas, pelo contrário, é sua existência social que determina sua consciência”. Para Marx, é no social que se encontra a gênese da consciência humana. Essa afirmação marxiana será discutida, bem como seus desdobramentos, ao longo de todo este capítulo. Por ora, importa dizer que o pensamento de Vygotsky influenciou e continua a influenciar pesquisas e práticas nos mais diversos contextos no Brasil e no restante do mundo. Talvez seu principal pressuposto tenha sido a elaboração de uma visão de homem como um sujeito ativo da história. Creio que a partir da concepção de um ser humano ativo e construtor da história seja importante enunciar os demais conceitos que importarão para esse estudo.

Para Vygotsky (1978), a mente, ou seja, a subjetividade humana - pensamentos, valores, conceitos, afetos - são construídos na interação do sujeito com a realidade histórica da qual ele participa; a consciência, portanto, é psicossocial. Isso significa dizer que Vygotsky

se afasta, ao mesmo tempo, de conceitos idealistas - que elaboram uma subjetividade estruturada para além das relações materiais - e de conceitos naturalistas que consideram o comportamento como desdobramento de fatores genéticos ou de outra forma, determinados pelo meio. No centro das ideias de Vygotsky está o conceito de trabalho como ação humana. O trabalho, consciência humana em atividade, modifica a realidade enquanto é modificado por ela. Os seres humanos, portanto, constroem a si mesmos na interação modificadora da realidade.

Sob esses pressupostos, Vygotsky (1978; 1993; 1998; 2001) e seus colaboradores cunharam uma constelação de conceitos que, por sua vez, possibilitaram ampliar a compreensão sobre a realidade simbólica. Destaco alguns conceitos que me parecem mais fundamentais, tais como: a mediação (a função dos signos e dos instrumentos); o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, sobretudo o pensamento e a fala; a vivência; a zona de desenvolvimento iminente; a intencionalidade e a tomada de consciência; a interação e a intersubjetividade.

Começando pela mediação - conceito basilar da teoria vygotskyana, é possível dizer que ela expressa a relevância dos aspectos históricos e culturais na interação do sujeito com o meio. Nessa perspectiva, quando um indivíduo é colocado em um dado ambiente, suas atividades, nesse contexto, não são causadas diretamente pelo meio. Não seriam, portanto, comportamentos reflexos, mas atividades mediadas, isto é, há, entre a atividade humana e o meio onde esta opera, mediadores culturais, chamados por Vygotsky de “signos” e “instrumentos”. Através do conceito de “mediação cultural” pode-se entender que a interação sujeito-objeto é intermediada por “artefatos culturais”, isto é, nesta relação se estabelece um encadeamento Sujeito - Artefato Cultural - Objeto (VYGOTSKY, 1978, p. 40). A cultura, assim sendo, está no centro da teoria histórico-cultural.

O homem, logo, atua na realidade tendo como intermédio seus instrumentos, pois, do mais rudimentar artefato pré-histórico aos modernos computadores, a interação entre homem e realidade é marcada pela presença desses mediadores instrumentais. Tais instrumentos, porém, não bastam para explicar a mediação: não só a ação prática e direta na realidade é mediada, como também são necessários mediadores na interação do sujeito consigo mesmo e com os outros seres humanos. A esses intermediários dão-se o nome de “signos”, isto é, estímulos de segunda ordem (os de primeira ordem são os que provém direto do ambiente, como a luz, o calor, os objetos, etc.), culturalmente construídos. São exemplos de estímulos de segunda ordem as palavras, os desenhos e os símbolos em geral. Pode ser útil aprofundar esse debate.

A mediação entre instrumento e signo, pode ser ilustrada, por equivalência, a pelas ações de um homem que usa uma pá para cavar a terra e que usa a palavra para modificar a própria atividade (estímulo inverso) e a de seus pares. A expressão “estímulo inverso” se refere ao fato de que a palavra, neste caso, não está orientada para o mundo exterior, mas é uma ação do sujeito sobre si mesmo. O ser humano, portanto, possui a relevante capacidade de atuar e modificar a si próprio, é artífice de si mesmo. A palavra, para Vygotsky, é, neste sentido, o mais fundamental signo criado pela humanidade. “A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana” (VYGOTSKY, 2001, p. 347). É nessa perspectiva que se fundamenta a atividade do educador: ser ele mesmo mediador dos processos de desenvolvimento dos estudantes, que, por sua vez, como seres humanos ativos, devem construir o conhecimento a partir da interação com seus pares e com o educador. Nas palavras de Vygotsky sobre os estímulos inversos e a peculiaridade que representam:

Entre o estímulo e a reação, que estavam anteriormente com uma conexão direta, agora surge um membro intermediário que desempenha um papel muito particular, muito diferente do que poderíamos encontrar em formas elementares de comportamento. Agora, esse estímulo de segunda ordem deve ser introduzido na operação, assumindo a função principal de facilitar sua organização; deve ser especificamente estabelecido pelo sujeito e deve exercer uma ação inversa (VYGOTSKY; LURIA, 2007, p. 57, tradução minha²).

Assim, nesta ótica, as funções psicológicas superiores se formam a partir das atividades interpsíquicas - interações do sujeito com outros sujeitos. A palavra, escutada primeiramente, e posteriormente falada, é o meio para a formação do pensamento - terceira etapa neste processo. Dito de outra forma, não é a “fala” a expressão do pensamento, mas o pensamento uma internalização da fala: a fala internalizada.

Observa-se que, a partir deste processo de internalização, que o pensamento adquire arranjos particularmente novos e qualitativamente diferenciados, em função de ele ocorrer privadamente, primeiro, a atividade se dá no espaço interpsíquico, intersubjetivo, em interação com os outros para depois surgir no espaço intrapsíquico, intrasubjetivo ou privado (VYGOTSKY, 1998). A intersubjetividade também proporciona o entendimento da atuação do educador no auxílio ao desenvolvimento da criança. Para nortear essa compreensão da

² *Entre el estímulo e la reacción, que antes estaban con una conexión directa, interviene ahora un miembro intermedio que desempeña un papel muy particular, muy distinto del que podíamos encontrar en las formas elementares de conducta. Ahora debe introducirse en la operación este estímulo de segunda orden que asume en ella la función clave de facilitar su organización; debe establecerlo el sujeto específicamente, y debe ejercer una acción inversa.*

mediação do educador, Vygotsky pensa o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou iminente, como explico melhor a seguir.

Em seus textos, Vygotsky demonstrou estar atento aos processos de desenvolvimento e não somente com a aprendizagem adquirida. O educador avalia o que o estudante já sabe, com a intenção de lhe propor mediações que proporcionem a realização de atividades as quais ele não seria capaz ainda de realizar sozinho. O educador, desse modo, atua na zona de desenvolvimento iminente com a finalidade de auxiliar a continuidade do processo educativo. No texto do autor:

A zona de desenvolvimento imediato da criança é a distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes. (VYGOTSKY, 2001, p. 502).

Outra abordagem inovadora foi a proposição de que a tomada de consciência se apoia na generalização (VYGOTSKY, 1993). O autor se utiliza de um exemplo da formação de conceitos na matemática para apresentar a conceituação. Uma vez disposta uma dada sequência numérica, o estudante pode deduzir por generalização as relações entre os números. O aprendiz estabelece uma relação de equivalência e proporcionalidade entre cada número da sequência e identifica padrões, bem como cria fórmulas e elabora conceitos. Vygotsky conclui então que os conceitos estão presentes já na problemática não solucionada e é a partir dos problemas que se pode realizar generalizações, portanto, elaborar conceituações.

De forma equivalente à elaboração de conceitos na matemática, a tomada de consciência se concretiza à medida que o sujeito elabora generalizações (estímulos inversos) sobre determinado aspecto de si mesmo e de seus próprios processos psíquicos (pensamentos, afetos, autoconceitos, valores), proporcionando a si mesmo, organização psicológica e capacitando-o para a atividade consciente e significativa.

Nesse mesmo sentido, para o pensador russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895 - 1975), “a consciência individual é um fato socioideológico” (BAKHTIN, 1988), isto é, não é ela mesma causa da atividade humana, mas, ao contrário, deve ser abordada como um fato social a ser explicado. Para Bakhtin, a consciência se forma e se realiza através de atividades comunicativas. A comunicação se estabelece pela identificação de sinais e pela decodificação de signos, que, por sua vez, se manifestam na “expressão semiótica”, isto é, na expressão de sentido entre os seres humanos na vida social. Os sinais, neste espírito, podem ser entendidos como elementos comunicativos relativamente simples (a exemplo de sinais sonoros e luminosos), enquanto que os signos podem ser entendidos como uma elaboração cultural mais

rebuscada, tal qual a palavra e o desenho. O ato de significar, portanto, em Bakhtin, acontece na oportunidade da fala, da escrita, enfim, do ato comunicativo. Pelo exposto, pode-se concluir que a consciência reside na expressão semiótica.

Para Bakhtin (1990), o diálogo é a forma como a intersubjetividade acontece nos seguintes termos: todo texto é um intertexto; significamos, ou seja, falamos, escrevemos em diálogo com outros seres humanos através desses elementos culturais. Não que duas pessoas precisem estar no mesmo local para dialogarem; o diálogo bakhtiniano se expressa no caráter dialógico da comunicação humana, ou seja, toda fala está em relação, se estabelece em relação à fala de outras pessoas. E é nesse sentido que todo discurso é ideológico: comunicamo-nos em relação a outro, em aprovação ou desaprovação, em defesa ou discordância, em apoio ou rechaço, etc. Assim, ideologia está no sentido de que cada palavra precisa ser entendida no contexto das relações de poder, das relações sociais do gostar/desgostar, do querer/não querer, enfim, das contradições das relações humanas.

Bakhtin (1988) demonstra que a língua não é um sistema perene de padrões linguísticos; ao contrário, ela está em constante mudança em função das práticas sociais. A norma representa uma impressão dada por uma redução de determinados usos, de convenções limitadas no tempo e no espaço. Os padrões da língua não são um fenômeno essencial, mas um recorte do movimento das transformações dos usos da língua. Ainda seguindo esse debate, Bakhtin percebeu a importância do contexto do uso da língua, ou seja, o enunciado particular de uma dada comunicação que lhe confere a significação. Nesse sentido, não seria suficiente a decodificação do idioma formal, pois o significado da comunicação se dá através da variabilidade e da flexibilidade do signo linguístico.

A análise se aprofunda na diferenciação da distinção entre os processos de decodificação e de identificação, cujo debate é particularmente central para a compreensão dos fenômenos a serem analisados em minha pesquisa. Na teoria bakhtiniana, existe a identificação de um sinal, enquanto, diversamente, o que se decodifica é o signo. A diferença dos processos de decodificação e de identificação reside na categorização de elementos comunicativos distintos: o signo e o sinal. O sinal é, em última análise, um objeto técnico e não se presta a representar, mas a indicar algo. Em certo sentido, a sinalidade pura é uma construção ideal e teórica. Embora o sinal também esteja sob domínio de elementos culturais, mas somente em uma análise última, pois, fundamentalmente, sua aproximação com o fenômeno imediato é o que lhe caracteriza.

Para dar um exemplo, Bakhtin discute o processo de aquisição de uma língua estrangeira e compreende que, a princípio, o aprendiz passa de uma relação de sinalidade, de identificação e reconhecimento de aspectos da nova língua, para a sua compreensão e consequente uso contextualizado. A palavra estrangeira pesquisada no dicionário não dá conta dos usos nas enunciações dos locutores. Há no enunciado uma relação ideológica que não pode estar presente no dicionário, porque não se trata de uso social. O dicionário, para quem o consulta, não é atividade no entendimento vivencial do termo, pois “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN, 1988, p. 95). Assim sendo, conclui-se que a análise da forma da língua, ou seja, a gramática e dicionário, só são possíveis abstraindo seu uso e contexto. Enquanto atividade, portanto, os elementos de significação e ideologia suplantam os elementos formais.

Bakhtin (2003), dessa vez na “Estética da Criação Verbal”, demonstra interesse na superação da dicotomia “ouvinte-falante” da linguística clássica. Em suma, o autor discute que, para superar essa visão dicotomizada, é necessário reconhecer a atividade do ouvinte como sujeito ativo em sua “posição responsiva”, capaz de ouvir, concordar, discordar, complementar, compreender, analisar.

Nas próprias palavras de Bakhtin,

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Em síntese, enumero, a seguir, seis fundamentos da palavra em Bakhtin:

- a) O significado da palavra está no seu contexto e não nos elementos da norma do discurso (natureza social da enunciação);
- b) O contexto histórico concreto prevalece sobre relações abstratas e formais;
- c) A língua é viva no sentido de que está em constante transformação. A enunciação pode ser entendida como um recorte de uma comunicação verbal incessante;
- d) Para compreender um enunciado é necessário considerar outros enunciados que compõem seu sentido ideológico. Princípio do dialogismo;
- e) A palavra não deve ser tratada como objeto ou “coisa” (reificação), mas entendida na “dinâmica da fala”;

f) Uma mesma fala pode ter múltiplas significações. A fala é polissêmica, pois há tantos sentidos quanto contextos que se apliquem o enunciado.

Na perspectiva bakhtiniana, a consciência é compreendida em uma concepção muito próxima à relação intersubjetiva e intrasubjetiva de Vygotsky, uma vez que a consciência, para Bakhtin, é vista como uma construção interna, ideologicamente formada a partir das relações sociais, posicionada, explícita ou implicitamente, em dialogismo com outros enunciados. O *self*, portanto, constrói-se, nessa perspectiva, a partir da relação do sujeito com a sociedade de modo geral, com os outros e consigo mesmo. Veja a citação abaixo.

a própria consciência é um conjunto de discursos internalizados no indivíduo ao longo da história. Um fenômeno ideológico é determinado pelo tipo de interações e relações sociais que, por sua vez, são influenciadas pelo tipo de condições materiais de existência (MUNIZ, 2000, p. 73).

Para finalizar a discussão a respeito da escola histórico-cultural russa em relação à linguagem, cito a contribuição de Assunção (1996) que percebe que as teorias de Vygotsky e Bakhtin podem naturalmente ser aproximadas, pois, ambas se embasam em uma visão de homem essencialmente histórico e social. Esses autores compartilham do conceito de que o sujeito estabelece sua relação com o outro através das atividades práticas e mediadas pela linguagem. Há em ambas as concepções o deliberado esforço de privilegiar o espaço do sentido, do contexto, da ideologia, dos elementos históricos e culturais; em outros termos, de valorizar as representações simbólicas do sujeito enquanto parte ativa na sociedade, construído no todo particular universal: sujeito-sociedade. Isto posto, faço a ressalva de que não se tratará, nesta pesquisa, de uma apropriação reducionista dos autores em defesa de um projeto político unitário, posto que

não se pode buscar pura e simplesmente no marxismo uma síntese salvadora que supere as parcialidades de outras posições. É preciso lembrar que o próprio marxismo recebeu influências positivistas que reduziram a ciência natural da sociedade de onde desapareceram o subjetivo, o dever-ser, a historicidade (FREITAS, 1996, p. 70).

Em sentido semelhante, Leontyev compreende as ações e atividades humanas. Não se deve confundir a atividade com a ação. Comunicar-se implica em uma série de atos que só são plenamente compreendidos em relação aos objetivos ideológicos com os quais se alinham, ou seja, se revelados os seus sentidos.

A distinção entre ação e atividade é de crucial importância para a compreensão de como as ações emergem e do que as direciona. De acordo com Leontyev (1978), as

ações são direcionadas a objetivos e metas. No entanto, somente o objeto da atividade coletiva – e não os objetivos das ações – pode explicar o porquê de uma ação surgir. A separação entre objetivo de uma ação e objeto da atividade cria uma relação dialética; atividades não podem ser entendidas sem ações e ações não podem ser compreendidas sem atividade. (QUEROL; CASSANDRE; BULGACOV, 2014, p. 408)

Aliás, para retomar o problema da consciência, é preciso entender a consciência em relação à constituição histórica em que o sujeito está implicado. Falo do contexto histórico em que vive, mas também de sua história pessoal, isto é, de sua história de vida. O nascimento de um indivíduo o insere em uma cultura específica que, por sua vez, é vivenciada de maneira particular em um contexto familiar e pessoal próprio. Novamente pode-se perceber uma interação dialética entre contexto individual e social. Vygotsky expressa essa relação da seguinte forma:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1993, p. 33).

A relação entre o contexto social e a história pessoal pode ser compreendida pela vivência, isto é; os signos medeiam a atividade do sujeito com o meio, e o meio, por sua vez, para influenciar o desenvolvimento psíquico, precisa se constituir como vivência. É na vivência que pode ser observada a intervenção do meio o qual é significado ativamente pelo sujeito. Dito de outra forma: um elemento isolado do meio não pode, por si, determinar uma atividade humana, pois dependerá necessariamente da interpretação do indivíduo, ou seja, do conjunto de significações, de sua atividade simbólica (VINHA; WELCMAN, 2010). A vivência é, por fim, o social significado particularmente.

Creio que seja importante exemplificar a abordagem crítica de dois relevantes fenômenos próprios à vida privada: o sofrimento humano e o suicídio. Ambos estão relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa, mas, importa, por enquanto, iniciar um exercício reflexivo histórico-cultural a título de aprofundar referências teóricas. Começo discutindo sobre o suicídio.

Um estudo social importante, a respeito dos fenômenos aos quais estou delineando, foi feito pelo próprio Marx (2006), que escreveu o livro “Sobre o Suicídio”, uma obra particularmente interessante e diferenciada do restante de sua bibliografia, visto que as obras marxianas versam sobre a esfera pública em regra. Porém, nessa obra, em específico, o objeto de estudo é exatamente o suicídio como um fenômeno da vida privada: Marx partiu das

memórias de Jacques Peuchet, funcionário da Polícia de Paris, que narrou casos de suicídio reais da sociedade parisiense da época.

O livro originalmente foi publicado em 1846 e traz preocupações e análises pouco elaboradas em relação aos grandes temas tratados pelo autor, mas é de muita sensibilidade e atualidade. Nele, Marx e Peuchet se debruçam sobre o sofrimento humano de mulheres e homens levados ao suicídio. Inicialmente, Marx apresenta uma tabela que explicita as “razões” de cada suicídio; todos em Paris, no período de 1817 a 1824, totalizando 2.808 casos. A maioria na estatística era do sexo masculino e, como principal meio de cometer a ação, destacava-se o afogamento voluntário. Os autores enumeram as motivações, sendo as mais presentes: “doenças, depressão, fraqueza de espírito, má conduta, jogo, loteria, medo de censuras e castigo” (MARX, 2006, p. 53).

Em um segundo momento do texto, Marx narra vários casos, a maioria apressadamente citados e resumidos, mas, em alguns deles, o autor detalha a circunstância e esboça as conclusões teóricas. As principais histórias analisadas são casos de mulheres. Uma das histórias mais significativas é a da esposa que vive oprimida pelo próprio marido, ciumento e controlador. Impedida de se separar, termina por dar termo à vida em função dos constantes maus tratos sofridos. Como ilustrado, o autor conclui que a causa do suicídio, e das várias formas de desespero, seriam “os maus-tratos como o fator dominante, as injustiças, os castigos secretos, que pais e superiores impiedosos infligem às pessoas que se encontram sob sua dependência” (MARX, 2006, p. 29). A opressão, que tanto se questionava na esfera pública, entre os poderes despóticos, estava presente também em certas relações familiares e privadas. Para o autor, portanto, uma revolução que transformasse a realidade na esfera pública teria que necessariamente acontecer também como derrubada das tiranias da vida particular, e conclui:

O suicídio não é mais do que um entre os mil e uns sintomas da luta social geral, sempre percebidas em fatos recentes, da qual sempre tantos combatentes se retiraram porque estão cansados de serem contados entre as vítimas ou porque se insurgem contra a ideia de assumir um lugar honroso entre os carrascos (MARX, 2006, p. 30).

Nesse sentido, as verdadeiras relações humanas ainda estariam por ser criadas, relações estas que permitissem a vida ao invés de impulsionar a morte. Embora seja discutível a noção de revolução marxiana, não a abordarei nesse trabalho por considerar que não está no horizonte de discussões que importam para alcançar o objetivo desta pesquisa. O acordo que tenho com o autor está na relação entre sofrimento psíquico e condições sociais no âmbito da sociabilidade capitalista. Para o autor, o suicídio é entendido como um último recurso daquele

que não mais espera por solução, que se vê em terrível e insuportável sofrimento ante as condições materiais de seu tempo e, assim sendo, conclui que “na ausência de algo melhor, o suicídio é o último recurso contra os males da vida privada” (MARX, 2006, p. 49).

Outro fenômeno relevante é o problema do “sofrimento humano” e das condições patologizantes. Novamente esse não é um fenômeno que será abordado sobre a ótica reducionista de atribuir o sofrimento e o adoecimento psíquico à experiência individual do sujeito. Ao contrário, a teoria sócio-histórica permite uma reflexão fundamentada sobre o sofrimento humano por meio da categoria “sofrimento social”, categoria que permite abordar o sofrimento do sujeito na particularidade de sua vivência na sociabilidade. Essa experiência humana frente às adversidades é compreendida, então, a partir das interações sociais dialéticas, como sugere Silva no texto a seguir.

A vivência, enquanto unidade de análise na qual se funde o social com as particularidades individuais, pode nos abrir caminhos para entender a relação entre as condições de vida patologizantes com os processos psicológicos desenvolvidos sob essas condições, levando ao sofrimento e adoecimento psíquico (SILVA, 2014, p. 129).

Assim sendo, observar e analisar o sofrimento como um processo psicológico desenvolvido sob condições de vida patologizantes implica explorar a própria vivência do sujeito. Essa relação dialética entre histórias pessoal e social intenciona superar a falsa dicotomia entre particular e social. É possível entender, a partir do referencial histórico-cultural, que o particular também é construído historicamente. Vygotsky propõe que é preciso compreender as ações coletivas (interpsíquicas) e individuais (intrapíquicas) sob o rótulo das atividades sociais, e tece críticas às abordagens da Psicologia que reforçam essa dicotomia. Em suas palavras:

A psicologia social não marxista entende o social de modo grosseiramente empírico, necessariamente como multidão, coletivo, relação com outros indivíduos. A sociedade é aí entendida como reunião de pessoas e condição suplementar da atividade de um indivíduo. Esses psicólogos não admitem a ideia de que, no movimento mais íntimo e pessoal do pensamento, do sentimento, etc..., o psiquismo de um indivíduo particular seja efetivamente social e socialmente condicionado. (VYGOTSKY, 2001, p.14).

Nessa direção podem ser superadas visões reducionistas tanto na Psicologia quanto na Educação, isto é, superar, ao mesmo tempo, tanto a explicação de que processos internos dão conta de interpretar toda a realidade do sujeito (psicologismo) quanto interpretações que desprezam a experiência particular e a tomam como mero fragmento dos contextos sociais e culturais (sociologismo). Ambos os reducionismos são vencidos a partir da proposição de que os processos psíquicos superiores são eminentemente intersubjetivos.

Portanto, eles estão, desde a sua gênese, a se desenvolver na relação entre o geral e o particular, entre o externo e o interno, entre o coletivo e o individual, entre o eu e o outro (FREITAS, 1996).

Em suma, elaborei uma lista com as principais temáticas em relação às quais Vygotsky desenvolveu sua psicologia: e assim pude diferenciar 4 pontos auxiliam a compor a unidade de seu pensamento. Os pontos são:

- a) é preciso reconhecer diferentes níveis de processos psicológicos qualitativamente diferentes, pois os processos mentais superiores e os processos elementares têm características diferentes e não podem ser tomados como uma escala linear de desenvolvimento;
- b) a subjetividade, ou seja, pensamento e consciência, não deve ser tomada como proveniente de fontes imateriais internas ou apriorísticas, mas, ao contrário, construída na interação do sujeito com a realidade histórica e cultural, ou seja, fortemente influenciada pela realidade externa. Um dos mais conhecidos conceitos de Vygotsky é a proposição da gênese social da mente;
- c) a “atividade” passa a ser compreendida como uma unidade de análise, em que estão integradas, como unidades da totalidade, os atributos sociais e as peculiaridades individuais e cognitivas;
- d) a cooperação social – a contribuição do social sobre o individual – se dá mediada por signos e instrumentos, cujo papel do simbólico toma um lugar central (FREITAS, 1996).

Expostos assim, mesmo que brevemente os principais conceitos relacionados à consciência, à linguagem e à sociabilidade, penso ter apresentado a base das reflexões que se seguirão. A partir dessa visão de homem e de mundo realizarei mais uma delimitação, a saber, utilizar a argumentação histórico-cultural para compreender as adolescências concretas, cumprindo mais uma etapa para a aproximação com o sujeito participante desse estudo.

2.1.2 A autonomia adolescente diante de seus contextos sociais

Levantamento elaborado pela Organização Mundial de Saúde (NAÇÕES UNIDAS, 2017), aponta a adolescência como uma fase particularmente vulnerável, que sofre mais intensamente no contato com os contextos em crises humanitárias ou com a deficiência em redes de atendimento. Nessas sociedades, os mais jovens ainda assumem atividades de

adultos, tais como a responsabilidade pelos irmãos e o trabalho ou, pior ainda, estão sujeitos à prostituição, ao casamento precoce e, por fim, à evasão escolar, para que tenham suas necessidades de sobrevivência minimamente atendidas.

Introduzidas no parágrafo acima, a adolescência e suas adversidades, é justo passar a falar em “adolescências” no plural. Explico: embora seja possível realizar generalizações, creio que seja importante - para justificar uma abordagem psicossocial da adolescência - reconhecer que há tantas adolescências quanto contextos sociais. As generalizações precisam ser situadas em seu devido lugar, como exercícios teóricos, sem que se possa perder de vista a pluralidade de contextos formadores de diversas vivências adolescentes. Mas como compreender a adolescência tendo como olhar as contradições sociais que atravessam os sujeitos adolescentes? É o que passo a refletir.

Até o início do século XIX, prevalece, nas sociedades europeias, uma visão da infância e da adolescência como um adulto fraco e incapaz de cuidar de si mesmo. A necessidade do trabalho braçal, camponês ou mesmo nas fábricas, apressava sobremaneira a vida adulta. Tão logo pudesse trabalhar, o infante vestia-se e vivia tal qual um adulto, transformando-se “imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje” (ARIÈS, 1978, p. 4). De fato, “o primeiro adolescente moderno típico foi o Siegfried de Wagner: [...] mistura de pureza [...], de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência” (p. 24).

É sobretudo após a Primeira Guerra Mundial, com o retorno dos ex-combatentes, que a adolescência se afasta da infância, por um lado, e adia a idade adulta, por outro. Gradativamente o “modo de vida adolescente” ganha espaço social, o casamento demora mais a acontecer e já não interrompe a infância. Massifica-se também a escola como instituição e como atividade essencialmente da juventude. “Assim, passamos de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita” (ARIÈS, 1978, p. 28). Como construção social, portanto, a adolescência e suas questões manifestam-se de maneira diversa mesmo no tempo atual, variando em função da classe social, localização geográfica, política, condição econômica, etc.

Contini *et al* (2002) propõem um conjunto de reflexões sobre a adolescência no contexto brasileiro. Seguirei as reflexões da autora que se mostra preocupada com uma prática profissional que esteja atenta à diversidade de etnia, de gênero e de classe social. Para isso, Contini *et al* (2002) estabelecem um distanciamento crítico em relação à abordagem teórica

de Aberastury e Knobel, marcos nos estudos da temática no contexto situacional brasileiro. Começo por esse afastamento.

Aberastury e Knobel (1981) propuseram a “síndrome normal da adolescência” e com essa conceituação estabeleceram contribuições importantes para o debate, contudo, situaram a adolescência sob um paradigma que merece uma análise mais detalhada. Nessa perspectiva, a adolescência é uma categoria que é tomada como causa capaz de explicar as ações dos jovens. Aberastury (1980), no mesmo sentido, pensou a adolescência como um período cheio de “contradições, confuso, doloroso” (p. 16). Segunda a autora, a “adolescência é o momento mais difícil da vida do homem...” (ABERASTURY, 1980, p. 29). Para Knobel, “o adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 9) e ainda formulou que o “adolescente apresenta uma vulnerabilidade especial para assimilar os impactos projetivos de pais, irmãos, amigos e de toda a sociedade” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 11). Isto posto, compreendo, em acordo com Contini *et al* (2002), que os autores incorrem no equívoco de tomar o efeito como causa, ou seja, parecem não compreender a importância dos múltiplos determinantes históricos, culturais, sociais e genéticos na constituição do fenômeno. Propor uma adolescência em si mesma como uma “crise normal” acende um alerta para um lapso reducionista e psicologizante do tipo discutido no tópico imediatamente anterior a este.

Pensar a adolescência e suas condições sociais, da perspectiva que adoto, ao contrário, é discutir esse período onde a condição humana, vivenciada a partir do capitalismo, é temporariamente impedida de se inserir socialmente a pretexto da preparação para o mundo do trabalho, isto é, é compelida a permanecer na escola como meio de capacitação para o mercado de trabalho³ (CLÍMACO, 1991). Observa-se a adolescência como um lugar de transição, sem reconhecimento de sua subjetividade - que no capitalismo é conseguida por meio de se tornar um agente econômico. Em última análise, a afirmação de Clímaco (1991) nos faz pensar o sistema educacional como um dos mais importantes contextos formadores da adolescência, sem o qual não é possível compreendê-la. A escola não só acolhe adolescentes: ela cria a subjetividade adolescente dentro do sistema capitalista.

³ Quando fiz essa afirmação considerei um recorte específico de jovens que frequentam a escola. Esse recorte está preparando as condições teóricas para que se possa compreender os participantes desta pesquisa, visto que serão todos estudantes. Tenho consciência que, no atual desenvolvimento do capitalismo, há uma parcela significativa de jovens que estão fora da escola ou mesmo em situação de trabalho infantil. Essa temática, porém, não será desenvolvida neste trabalho por extrapolar os objetivos já estabelecidos.

Dentre os agentes que pensam a adolescência no contexto escolar posso citar a Psicologia Educacional, que sofre pressão pela sociabilidade vigente, para perceber a adolescência em termos patológicos. Creio que não é inadequado estender a crítica a outras formas de atividade educacional profissional tal como a Pedagogia. O adolescente, em algumas vertentes, pode ser visto como aquele ainda não formado para a vida adulta, incompleto, sem existência própria. As resistências ao processo de adaptação para o mercado de trabalho são vistas como doenças, distúrbios, crises, anormalidades. Patto nos traz à luz o dever ético de se posicionar no espaço escolar reconhecendo e resistindo a estes dispositivos repressores. Em suas palavras,

...como psicólogos, é também nossa função deixar de encarar a multiplicidade, a diferença e a busca de caminhos como desvios e arguir em que medida temos servido a uma imposição que nos leva a “adoecer” e a “medicalizar” etapas da vida simplesmente porque pais, escolas e instituições precarizaram seus limites para lidar com o que é próprio à idade e hoje requerem dos profissionais “psi” uma mãozinha para acondicioná-los à nova ordem do pouco tempo para tudo, da impaciência, da falta de disponibilidade, do “leva pro psicólogo” (PATTO, 1997, pp. 55-56).

Esta pesquisa, portanto, não se propõe a enquadrar os estudantes e procurar meios apressados e artificialmente “eficientes” para readequá-los às demandas tecnicistas do sistema escolar da atual e problemática fase capitalista. Oriente-me, diferentemente, pelo apoio a construção de uma subjetividade orientada para a autonomia e a valorização da experiência humana, como pretendo deixar claro ao longo deste tópico.

Aliás - retomando o argumento sobre a psicologia e a escola - é fundamental ter o tempo necessário na atenção ao adolescente. Imprescindível compreendê-lo em suas idiossincrasias, nas nuances das suas vivências pessoais e familiares singulares, e, ao mesmo tempo, relacionar a história pessoal aos condicionantes dos tempos hodiernos. A atuação profissional histórico-cultural olha para as dimensões concretas das vidas dos jovens, isto é, medeia essa subjetividade adolescente na legitimidade de seus jeitos de ser nas relações sociais atuais. O texto que segue expressa bem a recusa da consciência crítica em aceitar estereótipos psicopatologizantes.

[...] Divergir na adolescência, aceitar os estereótipos da voz embargada de emoção, da falta de limites, do desrespeito, da drogadição, da busca de adrenalina custe o que custar, ou a clausura na depressão, a obesidade, o enfado à frente da TV, o fone de ouvido no último volume, o “oi-tchau”, o “fui pra galera”, o bando, a *gang*... nada pode ser visto como um em si da adolescência, uma condição hormonal, uma fase psicológica de sujeitos adolescentes, mas, sobretudo, um assujeitamento a um *script* sociocultural previamente escrito, fortemente condicionante, controlador - um exercício de poder desmedido... (PATTO, 1997, p. 60).

Esse “exercício de poder desmedido” precisa ser analisado. Na adesão total ou parcial a ele, ou em sua resistência se encontra o fundamento psicossocial dos jeitos de ser adolescentes (PATTO, 1997). É nessa chave de compreensão que se pode pensar o adolescente como sujeito ou como assujeitado em relação ao seu tempo histórico. Jovens de hoje sofrem “depressão”, “obesidade”, “rebeldia”, isolam-se nas redes sociais e nos fones de ouvido porque há uma relação com o poder que assim estabelece. Há uma teia de situações opressoras, situações essas invisíveis ao pensamento acrítico, mas fortemente presentes no cotidiano da juventude. Culpabilizar o adolescente, idealizando “a crise normal da adolescência” é invisibilizar, escamotear e, portanto, corroborar, voluntária ou involuntariamente para as situações geradoras de sofrimento. Convido o leitor a refletir mais amiúde sobre certas relações de opressão, a começar pela escola contemporânea.

A educação escolar está formalmente pautada pela LDB (BRASIL, 1996), na forma do seu artigo 2º, a saber: a “educação [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” . Note-se a expressão da prática da cidadania e do pleno desenvolvimento do educando: essas duas enunciações remetem à compreensão de que a escola deveria prover as condições para a formação da consciência política e social dos estudantes, e, portanto, das relações de poder que formam nossas sociabilidade e subjetividade. Mas é preciso ir além do texto e refletir criticamente, pois a formalidade da norma que profere valores elevados contrasta com a análise da realidade escolar brasileira.

Para Patto (1997), olhando “os prédios [...] das escolas públicas, teríamos como lhes negar uma filiação “arquitetônica” com o panoptismo – também presente no hospital, no hospício, nas prisões, cujo modelo se fundamenta na proposta de um zoológico?” (p. 58). Patto resgata a discussão proposta por Foucault (2011) sobre o controle disciplinar pelo dispositivo do “panoptismo”. O panóptico foi uma tecnologia amplamente difundida nos séculos XVIII e XIX e que nasceu nas prisões europeias. O mecanismo consistia em uma torre central que permitia a quem estivesse nela vigiar o pátio da prisão assim como as celas dos presos. As celas, por sua vez, eram construídas dispostas para a torre central. Os presos não conseguiam ver quem estava no panóptico, bem como, se estivessem em sua cela, não conseguiam visualizar seus companheiros noutra cela. Esse mecanismo intencionava criar um controle psicológico, internalizado, de imposição das normas institucionais, legando a sensação de que cada preso estaria sendo vigiado pessoalmente e a todo momento - pois não

tinham como saber se havia alguém na torre -, e ao mesmo não poderia se associar a seus pares em resistência, pois não havia comunicação possível entre eles.

Esse dispositivo de controle disciplinar não era um mero artifício arquitetônico, mas uma atividade de controle das subjetividades, ou melhor, uma forma de produzir assujeitamento, fundamental na formação e manutenção da sociedade disciplinar. Nesse modelo social, a disciplina é exercida no sentido de garantir a destinação da maior parte dos recursos a uma minoria, deixando as massas sob controle (FOUCAULT, 2006; 2011). Voltarei à teoria foucaultiana e às suas contribuições para o presente estudo em outro capítulo; por ora, é importante observar a observação que Patto (1997) realizou, resgatando o conceito de cultura disciplinar nas instituições educacionais brasileiras. A escola, em específico, frequentemente pode manifestar mecanismos disciplinares a partir de seu sistema de punições e recompensas - notas, advertências, suspensões, reuniões com pais, câmeras, premiações -, estabelecidos a partir de uma vigilância sobre os corpos e as subjetividades adolescentes e executadas por profissionais especializados em inspeção e monitoramento (coordenadores, pedagogos, psicólogos, professores, etc.) (PATTO, 1997; CONTINI *et al*, 2002).

Um desses mecanismos de controle deve ser destacado a título de exemplo. É preciso refletir sobre a crescente burocratização das atividades escolares e seus desdobramentos (PATTO, 1997; CONTINI *et al*, 2002). No atual modelo de ensino, a escola adota métodos racionalizados que estão focados em alimentar a competitividade por meio da responsabilização individual. Essa concorrência se alicerça na lógica do “seja melhor que seus colegas de sala” para conseguir uma vaga de emprego ou universitária, no futuro, e se sustenta no mecanismo da desigualdade social que oprime a maioria da população, através da escassez de oportunidade. O reducionismo da “eficiência” educacional, então, tem como efeitos práticos, por um lado, o estreitamento da gestão educacional que está limitada a aumento do percentual de alunos aprovados em vestibulares e congêneres com o menor investimento de recursos possível; e, por outro lado, na introjeção da culpa do insucesso pelo adolescente, levando a múltiplas formas de sofrimento psicossocial. Ora, se faz necessário perceber que, se a função da escola estiver restrita à aprovação em exames externos/acesso e a vagas de emprego - numa sociedade onde é sabido que essas vagas estão sempre em número muito inferior ao quantitativo total de alunos - é possível determinar que a escola produz muito mais fracasso e frustração do que situações de “sucesso”. Esse dispositivo, porém, é escamoteado pela responsabilização do jovem individualmente frente a conquistar “por mérito próprio” acesso a uma vaga. Nesse sentido, pode se concluir que o sistema educacional é também uma

manifestação do panoptismo contemporâneo e um gerador de fracasso e exclusão social, embora, obviamente, não possa ser reduzido a isso.

Por tudo isso, pode-se dizer ainda que

A educação escolar, para grande parte da população brasileira, produz um conjunto de relações marcadas pela tensão, descontinuidade e desvalorização das crianças e dos adolescentes que nela ingressam. O que ocorre é um desencontro entre as esperanças construídas pelas famílias em torno do valor da escola e as aspirações juvenis – ascensão social, melhoria das condições de vida. Para o jovem, o desencontro das expectativas iniciais gestadas na família e a experiência cotidiana vivida nas escolas, que nega essas aspirações, pode gerar desinteresse, indisciplina e violência, na medida em que a trajetória na escolarização gera insucesso e exclusão (CONTINI *et al*, 2002, p. 28).

O “insucesso”, bem enunciado acima por Contini *et al* (2002), pode ser pensado conjuntamente como fracasso escolar (CHARLOT, 2000; PATTO, 1993). Para Charlot (2000), o sistema educacional, como parte da sociabilidade que vivenciamos, produz ele mesmo o “fracasso” do estudante. Para o autor, a escola neste modelo está orientada pela lógica da exclusão, do fortalecimento dos mais aptos, daqueles que se adaptam às normas e alcançam os índices. Patto (1993), chama atenção para os mecanismos de hierarquização, em consonância com Charlot. Na escola, a direção controla os professores, que, por sua vez, controlam os estudantes. Os educandos podem ainda ser fragmentados entre os “bons” e “maus” alunos. Esse mecanismo de “seleção” está estabelecido pelas práticas escolares, gerando exclusão. A escola, nessa construção social, está orientada a fomentar o alto desempenho, deixando para trás sua vocação legal de formação para cidadania e desenvolvimento pleno da juventude. Volto a insistir que, dito de outra forma, criar “vencedores” em um sistema com vagas universitárias e de emprego escassos significa deixar para trás uma multidão de “perdedores” ou excluídos, criando a lógica do fracasso. Eis porque uma escola não pode ser pensada como uma empresa.

Compreendo que a violência é um tema fundamental a ser tratado na realidade escolar atual. Para Charlot (2002, p. 443), “por baixo da violência como sintoma, é necessário estudar a tensão engendrada, ao mesmo tempo, pelas relações sociais e pelas práticas cotidianas da escola”. A violência, assim compreendida, também não pode ser pensada a partir da naturalização da fase adolescente, pois, na visão do autor, “é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola...” (p. 442).

A violência é um fenômeno primeiramente comunitário. Antes de chegar à escola, muitas crianças experimentam a violência no ambiente familiar, ou mesmo no cotidiano social. Em muitas comunidades brasileiras a violência acontece de maneira rotineira. O uso da força

física, assim como o abuso de poder, estão frequentemente estabelecidos na rotina de muitas famílias, e refletem a sociabilidade mais ampla de nosso país (CONTINI *et al*, 2002). É relativamente frequente encontrar que os próprios pais ou adultos responsáveis podem ser eles mesmos abusadores de seus filhos ou menores responsáveis, seja cometendo atos de violência física, psicológica ou sexual. Nesse sentido, adultos que deveriam proteger, educar e cuidar violam crianças e adolescentes sob seu poder. Mesmo que em certa medida seja válido refletir que os próprios responsáveis estejam submetidos a relações de diversos tipos de violência, tais como violência urbana, excesso de trabalho, humilhação política e racial, assédio moral no trabalho, violência de gênero, etc. - é notável que uma relação familiar que falhe em suas mais essenciais funções comprometa o desenvolvimento psíquico dos adolescentes. Jovens sob essas circunstâncias frequentemente apresentam timidez, agressividade, sexualidade exacerbada, uso de álcool e drogas, depressão e risco aumentado de suicídio, insônia, falta de expectativa para o futuro, etc. (CONTINI *et al*, 2002). A própria família, portanto, também pode ser fonte de opressão e sofrimento.

Quanto às relações de amizade, Contini *et al* (2002) observam que jovens acima dos 12 anos estão frequentemente engajados em desenvolver vínculos com seus pares. “O grupo funciona como um objeto e espaço transicional. A turma propicia a formação da identidade e é intermediária entre a família e a sociedade” (CONTINI *et al*, 2002, p. 37). Nessa perspectiva, é possível compreender que, se distanciando das idealizações infantis do ambiente familiar, o adolescente tem a tarefa de se desenvolver rumo à idade adulta. Nessa jornada, frequentemente elege outros adolescentes como companheiros de descobertas. É na vivência com grupos de jovens que adolescentes estabelecem parâmetros para a construção de si mesmos nos mais diversos aspectos, isto é, repensam seus valores religiosos, sexuais, gênero, hábitos, consumo, esportes, etc. (CONTINI *et al*, 2002).

Um aspecto da formação identitária fundamental para esta pesquisa é a identidade de gênero. Em particular, “a adolescência é a época da afirmação social da identidade e da consolidação da orientação sexual. Compreende-se por identidade sexual o sentimento e convicção interna de ser homem ou mulher” (CONTINI *et al*, 2002, p. 47). Resolvi trazer esse recorte em função da prevalência no sexo feminino do fenômeno da autolesão, como será possível ver com mais detalhes por ocasião da apresentação das estatísticas no próximo tópico. Ocorre-me que, sendo a autolesão mais frequente em mulheres do que em homens, é importante refletir sob a condição da mulher na sociedade hodierna. Para tal, sem ter a intenção de exaurir o assunto, apresento algumas reflexões da autora feminista Simone de Beauvoir (1970; 1975).

Para Beauvoir (1970, 1975), a condição da mulher está relacionada a sua posição de “segundo sexo”, isto é, enquanto o gênero masculino não é percebido enquanto tal - gênero construído socialmente - é relegada a mulher a condição de “outro” como simulacro do “modelo” de referência, o masculino, embora mais fraco e subordinado. O feminino, na sociedade patriarcal, seria um gênero - uma derivação do masculino -, o masculino seria sua referência natural. Beauvoir passa a refletir sobre as razões dessa construção histórica e cultural, bem como tece considerações sobre as consequências do patriarcado. Creio que essas reflexões ainda sejam atuais, embora nos últimos cinquenta anos a luta das mulheres tenha promovido avanços significativos.

Uma das principais razões da condição de subordinação social das mulheres está no desafio de se reconhecer como coletividade. Beauvoir compara a situação das mulheres com outras condições sociais. Veja em suas palavras.

Os proletários dizem "nós". Os negros também. Apresentando-se como sujeitos, eles transformam em "outros" os burgueses, os brancos. As mulheres [...] não dizem "nós". [...] a ação das mulheres nunca passou de uma agitação simbólica; só ganharam o que os homens concordaram em lhes conceder; elas nada tomaram; elas receberam [...]. Isso porque não têm os meios concretos de se reunir em uma unidade que se afirmaria em se opondo. Não têm passado, não têm história, nem religião própria; [...] vivem dispersas entre os homens, ligadas pelo habitat, pelo trabalho, pelos interesses econômicos, pela condição social a certos homens — pai ou marido — mais estreitamente do que as outras mulheres (BEAUVOIR, 1970, p. 14).

Nessa reflexão, a autora discute a formação da identidade social das mulheres, que estando sob circunstâncias que lhes impediram concreta e materialmente de se reconhecerem, se dispersam e no mais das vezes precisam se associar aos pais ou maridos. Unem-se como coadjuvantes às causas operárias, burguesas, do movimento negro, enfim a causas que não são capazes por si mesmo de transformar sua realidade. A autora fala do início dos anos 1970 e, portanto, analisava uma realidade histórica na qual o movimento feminista não tinha a organização que possui na atualidade. Apesar dessa condicionante temporal, chama atenção a história recentíssima da organização das mulheres. Outro desdobramento da consideração da autora é sua conclusão de que, ao se engajar com suas congêneres, elas correm o risco de romperem a cumplicidade com seus maridos/pais e, por consequência, terem toda a proteção e vantagens desses pactos perdidas. A mulher correria o risco de ficar à própria sorte e ser excluída mesmo da condição de coadjuvante numa sociedade patriarcal, caso assumia uma posição crítica (BEAUVOIR, 1970).

Situado o problema da organização das mulheres, é importante apresentar com mais detalhes a posição relegada à mulher na sociedade patriarcal. Segundo Beauvoir,

A mulher? É muito simples, dizem os amadores de fórmulas simples: é uma matriz, um ovário; é uma fêmea, e esta palavra basta para defini-la. Na boca do homem o epíteto "fêmea" soa como um insulto; no entanto, êle não se envergonha de sua animalidade, sente-se, ao contrário, orgulhoso se dele dizem: "É um macho!" O termo "fêmea" é pejorativo, não porque enraíza a mulher na Natureza, mas porque a confina no seu sexo (BEAUVOIR, 1970, p. 23).

À mulher, portanto, é imposta a resignação ao papel de reprodutora da sociedade patriarcal. Nela está a responsabilidade de gerar filhos (reprodução biológica), cuidar da família (manutenção das relações privadas vigentes) e preservar a propriedade privada (base social da sociedade de classes). Sua função primordial estaria restrita às funções intrafamiliares, domésticas, não sendo possível sua participação nas decisões políticas e econômicas sob pena, como alegam os defensores da sociedade patriarcal, de prejudicar a família tradicional e a propriedade privada (BEAUVOIR, 1970).

Toda a moral burguesa recai sobre a mulher com o fundamento dos direitos de herança, pois, em caso de liberdade sexual da mulher, relações extraconjugais, divórcio, separação, tudo isso acabaria por colocar em risco a preservação da propriedade do homem, isto é: como saber se o filho que uma mulher carrega no ventre de fato é do marido, em um contexto de liberalização sexual? E, portanto, como assegurar a preservação do patrimônio familiar, senão com uma vigilância estrita por sobre as mulheres? (BEAUVOIR, 1970). A autora expressa nessas reflexões os argumentos em defesa da manutenção das relações patriarcais. Seu objetivo é desmascarar a lógica dessa sociabilidade e propor novas formas de relação social.

Em tempos mais recentes, as mulheres conquistaram importantes avanços, mas, segundo a autora, esses avanços não foram capazes de alterar significativamente as condições de opressão às quais o "outro sexo" está relacionado. Os direitos ao voto, ao divórcio, ao trabalho, dentre outros, não constituem por si o fim da sociedade patriarcal, pois "a mulher que se liberta economicamente do homem nem por isso alcança uma situação moral, social e psicológica idêntica à do homem" (BEAUVOIR, 1975, p. 451). Constrange-se a mulher que conquistou sua liberdade sexual com uma mulher imoral e "fácil"; rotula-se outra que decidiu não ter filhos como alguém "egoísta"; aquela que optou pelo divórcio, como culpada pela dissolução do lar; a mulher que se dedica profissionalmente, como alguém que despreza o marido e abandona a família. Mesmo aquela que decide por se manter cuidando dos filhos e marido, restrita ao ambiente doméstico, é na maior parte das vezes ela mesma quem arca com

a educação dos filhos, atribuindo-se-lhe culpa por quaisquer infortúnios e insucessos (BEAUVOIR, 1975).

Romper com esses modelos patriarcais e excludentes acarreta prejuízos e desafios com os quais o gênero masculino não precisa nunca lidar. A adolescente, em especial, crê frequentemente ser fácil recusar esses padrões ignorando que “cria uma situação nova, acarretando consequências que terá de assumir. A partir do momento em que se livra de um código estabelecido, o indivíduo torna-se um insurreto” (BEAUVOIR, 1975, p. 452). A condição de “insurreto” é sempre um fardo pesado de carregar, e por vezes, impossível.

Por fim, acerca da questão de gênero feminino, destaco o período em que a autora se refere à situação mais crítica para a mulher: o final da adolescência e o início da idade adulta. É nesse momento em que as jovens precisam tomar decisões fundamentais para as quais muitas vezes não estão plenamente preparadas. Sugiro a leitura da síntese da autora, em suas palavras, visto que dificilmente a situação da jovem mulher pode ser melhor narrada.

Durante seus estudos, durante os primeiros anos, tão decisivos, de sua carreira, é raro que a mulher aproveite francamente suas possibilidades: muitas sofrerão mais tarde as desvantagens de um mau início. Com efeito, é entre 18 e 30 anos que os conflitos aos quais já me referi atingem o máximo de intensidade: e é o momento em que o futuro profissional se decide. Quer a mulher viva com os pais, ou seja casada, raramente os que a cercam respeitarão seu esforço como respeitam o de um homem; impor-lhe-ão serviços, tarefas desagradáveis, cercear-lhe-ão a liberdade; ela própria ainda se acha profundamente marcada por sua educação, respeitosa dos valores que os mais velhos afirmam, obsidiada por seus sonhos de criança e de adolescente; dificilmente concilia a herança de seu passado com o interesse de seu futuro. Por vezes recusa sua feminilidade, hesita entre a castidade, a homossexualidade ou uma atitude provocante de virago, veste-se mal ou se fantasia: perde muito tempo e forças com desafios, comédias, cólera. Mais amiudadamente quer, ao contrário, afirmá-la; é coquete, sai, namora, é amorosa, oscilando entre o masoquismo e a agressividade. De qualquer maneira, interroga-se, agita-se, dispersa-se. Pelo simples fato de se achar tomada por preocupações estranhas, não se empenha totalmente na sua empresa: por isso tira menos proveito dela, é tentada a abandoná-la (BEAUVOIR, 1975, p. 467).

Às voltas em conviver em uma sociedade patriarcal que relega a mulher à condição de outro gênero, deve-se tomar uma decisão de ceder ou rebelar-se. Em ambos os casos, a sociedade tal qual está constituída imporá à mulher condições adversas geradoras de sofrimento em função da questão de gênero. À jovem, o desafio se expressa ainda mais agudamente, pois é justamente nesta fase que decisões fundamentais são tomadas, como a carreira profissional, a adesão aos estudos, o casamento ou se conseguirá conciliar as precoces tarefas domésticas com a preparação profissional, bem como se conseguirá evitar sofrer expressões de violências agudas como a violência sexual e física, ou mesmo se conseguirá evitar a violência psicológica, formando uma subjetividade capaz de realizar escolhas

autônomas, que deem a ela condições de tomar decisões que beneficiem a si mesma. Esses problemas são questões colossais e pesadas sob ombros tão jovens, como observa a autora.

Diante dessas dimensões, a subjetividade adolescente concreta, portanto, vista na pluralidade das situações concretas que atravessa, possui muitas nuances, algumas delas apresentadas neste tópico. A jovem, ao ser “convidada” a deixar a infância rumo à idade adulta, precisa resolver imbróglis psicossociais que se travam tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente familiar, além de acontecerem entre seus pares, e na relação consigo mesma. Há forças opressoras à espreita, dispostas a determinar intra e intersubjetivamente a constituição simbólica da estudante. Há um mercado de trabalho, assim como há relações de gênero, além de inúmeros outros dispositivos de uma sociabilidade hostil e excludente em pleno exercício de poder, e sobre os quais não há isenção ou neutralidade possível. Essa condição hostil produz uma “juventude esvaziada”, isto é, vazia de sentidos, de direitos e de relações significativas. O processo de superação dessa condição exige a construção de autonomia, ou seja, necessita de aquisição de consciência das relações sociais. Diante desse contexto, portanto, como pensar a construção da autonomia adolescente? Essa indagação, fundamentada na argumentação exposta, enseja uma resposta direta, isto é, um olhar preciso para a condição das adolescentes, que prime pela definição clara do problema a ser enfrentado. A autonomia de um sujeito não pode ser resumida a sua entrada no mercado de trabalho ou casamento. Há aspectos mais amplos que isso a serem considerados. Com esse propósito cito a conclusão elaborada por Contini *et al* (2002):

O fato é que, depois de toda a experiência longamente vivida em nossos teatrinhos infantis, imitando papai e mamãe, sonhando ser policial ou médico, professora ou dona de casa, encomendando encantos de príncipes e de princesas, põe-se a vida de molho, no que concerne à sua efetividade no social, de participação na história, reduzindo-os a receptáculos de uma juventude esvaziada, sem participação política, sem vida sexual, sem opinião, sem direito efetivo à cidadania, até que um dia se lhes abra a porta do amor marital, desde que demonstrada a competência para pagar as contas bancárias sem comprometer o patrimônio familiar acumulado (CONTINI *et al*, 2002, p. 60).

Há nessa definição de adolescência uma larga diferença desde que parti da reflexão da “crise normal da adolescência”. Retomo essa expressão para pensar que, por tudo que foi exposto, é possível tangenciar duas formações de subjetividade adolescente quanto à preparação para a idade adulta: há uma “juventude esvaziada”, que sabe de sua condição de excluída, e há outra, que atribui à própria condição adolescente a causa do limbo social em que se encontra, num claro equívoco tautológico de tomar o efeito pela causa. Decerto que, de uma maneira ou de outra, nessa sociabilidade, os jovens passarão pela travessia, pelo processo partindo da anomia da infância até ascender à autonomia adulta (PATTO, 1993). Portanto, é

na maturidade que será exigido do indivíduo que governe a si mesmo, podendo ser julgado pelas escolhas que fizer. A forma, porém, como se constrói essa autonomia, na vivência adolescente - consciente das condições sociais ou carregando a culpa sobre os próprios ombros - pode determinar a qualidade das escolhas que serão feitas. Para essa discussão, creio que o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, pode elucidar alguns pontos fundamentais.

Há na reflexão de Patto (1993) acima exposta, uma implícita definição de autonomia como capacidade de governar a si mesmo na idade adulta. Há em Paulo Freire (1987), porém, outra dimensão do termo. Creio que a relação dialética entre essas duas concepções possa embasar de maneira satisfatória o presente estudo. Freire (1987) expressa a discussão sobre autonomia diretamente relacionada às relações opressores-oprimidos, concepção que mantém o presente debate dentro da perspectiva de análise das relações sócio-históricas. O autor introduz o conceito de “prescrição” e lança luz sobre a condição de assujeitamento, a qual ele conceitua como “consciência hospedeira”. Em suas palavras,

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora.

Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia (FREIRE, 1987, p. 21).

Freire explica com exatidão a relação de opressão por meio da prescrição, isto é, não basta que um indivíduo realize uma escolha, um ato de autogoverno para que esse ato possa ser considerado uma ação de autonomia. A subjetividade do oprimido, introjetada, ou seja, internalizada do campo interspíquico ao intrapsíquico, se apropria do discurso do opressor, e o toma em primeira pessoa. O discurso do oprimido foi antes formulado pelo opressor, e por isso, prescrito por esse último. A essa formação de consciência assujeitada, Freire denomina de consciência hospedeira, pois acolhe, abriga um discurso alheio a seus próprios interesses (FREIRE, 1987). Por outro lado, é na representatividade do discurso, ou seja, na construção de um posicionamento por parte do oprimido, que de fato represente a defesa de seus próprios interesses, que é constituído, em última análise, a autonomia freiriana. Logo, em relação à construção subjetiva do autogoverno, tal qual já explicitado, não basta se tornar adulto responsável pela administração de sua vida, pois é preciso que este adulto saiba da sua condição de oprimido e possa assim, livre da culpa, posicionar-se a favor de si mesmo

(FREIRE, 1987). Portanto, formar-se como adulto - de posse, ao mesmo tempo, dos direitos de governar a si mesmo e da libertação da prescrição sombria do opressor - é o que possibilita a realização de atividades verdadeiramente autônomas e legítimas.

O autor prossegue a reflexão pensando a dificuldade de construir um discurso a partir dos próprios interesses. “Expulsar” o opressor de si expõe o vazio existencial de uma vivência que ainda não se constituiu plenamente autônoma (FREIRE, 1987). As reflexões de Freire me parecem suficientemente generalizáveis para relacionar com as reflexões de Beauvoir, quando discorre sobre as dificuldades do gênero feminino em romper com os padrões patriarcais em busca de outras relações sociais, isto é, tornar-se uma desviante. Uma estudante, ao rejeitar a prescrição opressora que a reduz ao “outro sexo” e tomando consciência das relações que a cerca, seja de gênero, do mercado de trabalho, da moral vigente, da escola como dispositivo de manutenção da exclusão e do fracasso escolar, poderá, enfim, sofrer a angústia do vazio deixado por aqueles que detêm não somente os meios de produção mas também os recursos simbólicos para lidar com esta sociabilidade. Como pensou Beauvoir, subordinando-se ou encarando o desafio de mudar, teremos que lidar com a sociedade patriarcal. Em diálogo com o pensamento de Foucault, a sociedade disciplinar está a postos, com seus panópticos para manter as relações de exclusão e controle psicológico, impedindo processos de resistência ou punindo insubordinações. É preciso não ser ingênuo, não há tarefas fáceis e soluções rápidas.

Por tudo isso, é preciso dizer que a jornada de autonomia se dá, como em Freire, na invenção coletiva do não-prescrito, isto é, do novo. Sob nenhuma hipótese cabe ao educador impor seu discurso aos outros, reproduzindo o *modus operandi* do opressor. “No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 1987, p. 36). O presente trabalho se soma a inúmeros esforços no mesmo sentido, oportunizar a criação de conhecimento no sentido de viabilizar tomadas de consciência, ou seja, de fomentar autonomia.

Enfim, após ter delineado o contexto geral em que as adolescências concretas precisam lidar com múltiplos contextos de opressão e assujeitamento, pretendo continuar a realizar a delimitação do objeto de estudo. Avanço, no próximo tópico, na reflexão acadêmica sobre a autolesão como dispositivo das relações de opressão e, portanto, capaz de gerar profundo sofrimento e assujeitamento. O adolescente que se autolesiona é o tema que segue.

2.2 Sobre os riscos de certos riscos: o comportamento autolesivo

Há no povo uma dor silenciosa e paciente; entra em si mesma e se cala. Mas há uma outra que explode: manifesta-se por lágrimas e se expande em lamentações, sobretudo entre as mulheres. Não é mais ligeira que a dor silenciosa. As lamentações só se acalmam roendo e dilacerando o coração. Semelhante dor não quer consolações, repasta-se com a ideia de ser inextinguível. As lamentações são apenas a necessidade de se irritar cada vez mais a ferida (DOSTOIÉVSKI, 1971, p. 42).

No tópico passado discuti a perspectiva histórica e cultural a respeito da adolescência, o que chamei de “adolescências concretas”. Neste tópico, discorro a respeito de uma condição adolescente específica - a autolesão em estudantes - mas que está igualmente relacionada com os contextos sociais já debatidos.

Diante da problemática é preciso estar guiado pela literatura científica a fim de transformar desejo de pesquisa em produção acadêmica que, de fato, possa construir conhecimento válido à comunidade científica e ao campo da educação.

Importa nesta seção abordar a autolesão à luz das considerações do referencial bibliográfico que permita abranger o tema a partir de suas variadas facetas, notadamente as conceituações fundamentais e os dados epidemiológicos, tendo em conta pesquisas nacionais e internacionais. Para tanto, destaco, a princípio, duas revisões recentes de literatura (GUERREIRO; SAMPAIO, 2013; SANTOS; FARO, 2018). Na sequência, abordo a concepção vigente na perspectiva da saúde através do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (A.P.A, 2013) - doravante nominado de DSM-V - e Ramôa *et al* (2017).

Em seguida, elegi dois estudos que evidenciam perspectivas diferentes das anteriores, visto que interdisciplinares, sobre o comportamento autolesivo, tais como Lang, Barbosa e Caselli (2009) e Cavalcante e Cavalcante (2013). Realizarei ainda aproximações teóricas com autores clássicos como Vygotsky (1998), Bakhtin (1990; 1988), e Geertz (2014). Passo para a abordagem da saúde sobre o fenômeno.

2.2.1 A perspectiva de saúde sobre o fenômeno da autolesão

Os teóricos da saúde produziram importantes reflexões que serão consideradas a partir desse tópico, a começar pelas estatísticas que permitem uma dimensão do problema em questão. Estima-se que, no Estado do Ceará, a quantidade de mortes por suicídio vem aumentando ao longo dos anos, pois passou de 566 em 2010 para 643 em 2018, o que representam quase dois suicídios por dia. Essas informações são da Secretaria da Saúde do

Estado do Ceará (SESA) e foram publicados através do jornal O POVO⁴, pelo Programa Vidas Preservadas, do Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE).

Nessa conjuntura, há um destaque para as condições de saúde mental:

O suicídio e a morte acidental por autoagressão foram a terceira maior causa de morte entre adolescentes em 2015, levando a aproximadamente 67 mil óbitos. A autoagressão ocorre em grande parte entre os adolescentes mais velhos e globalmente é a segunda principal causa de morte para as adolescentes mais velhas. É a principal ou segunda causa de morte entre adolescentes na Europa e no Sudeste Asiático (NAÇÕES UNIDAS, 2017, p. 7).

No entanto, nem sempre o suicídio e a autolesão estão associados diretamente entre si. O DSM-V (A.P.A, 2013, p. 803) fala em “autolesão não-suicida” e a define pelo fato de que o indivíduo, nessa classificação, “no último ano [...] se engajou, em cinco ou mais dias, em dano intencional autoinfligido à superfície do seu corpo provavelmente induzindo sangramento, contusão ou dor”. Como exemplo, o referido manual cita as condutas de cortar-se, queimar-se, bater-se, dentre outras, com a finalidade de causar um dano físico superficial, ou seja, que exclui o suicídio. Apesar disso, é limítrofe a associação desse transtorno com o comportamento suicida, podendo o indivíduo passar de uma a outra atitude em uma fase mais aguda da experiência.

Sobre essa questão, Santos e Faro (2018, p. 1), em sua revisão de literatura, feita a partir de importantes bases de dados internacionais e em diversas línguas, encontraram diferentes posicionamentos teóricos-conceituais, além de dados epidemiológicos sobre o fenômeno. Encontraram uma variedade terminológica a respeito do fenômeno e optaram pelas palavras-chave “autoinjúria” (*self-injury*), “autodano” (*self-harm*), “autolesão”, “*cutting*” (corte), “dano autoinfligido”, “conduta autolesiva” e “comportamento autolesivo” (*selfinjurious behavior*). Em seus achados, eles enunciaram a definição mais aceita, na qual a “autolesão se refere a um conjunto de comportamentos que resultam em dano intencional ao indivíduo, com o conhecimento de que podem ou vão trazer algum grau de injúria física ou psicológica”.

Disso deriva que há duas formas de categorizar a autolesão: a primeira é referente à intencionalidade de causar o dano imediato, tais como os atos de se cortar, queimar, mutilar. Quanto à segunda categoria, tem-se a consciência de que a ação poderá trazer algum prejuízo, difusamente, isto é, consumo de drogas, *fastfood*, direção perigosa, dentre outras. Pode-se ainda perceber o comportamento autolesivo como estando associado à ação suicida ou não.

⁴ CAVALCANTE, A. M. C. Solidões a distância. **Jornal O Povo**. Fortaleza, 28 de abril de 2019. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/jornal/reportagem/2019/04/26/solidoes-a-distancia.html>>. Acessado em: 15 de julho de 2020.

Santos e Faro (2018) apontam ainda que, na sua origem, a ação autolesiva é “acidental ou impulsiva”, ou seja, mediante fatores de forte impacto emocional. Sem saber como se expressar adequadamente diante dessas situações, o sujeito emitiria uma ação na intenção de aliviar o desconforto emocional, resultando em um “senso momentâneo de alívio”, mesmo que seguido de arrependimento e culpa. Essa sequência de comportamentos pode se repetir ciclicamente com cada vez maior frequência e intensidade, tornando o comportamento autolesivo cada vez mais danoso e presente. Apesar do sofrimento e dano envolvidos nesse processo, Santos; Faro apontam que essa conduta tem uma função adaptativa e está relacionada ao esforço do indivíduo para lidar com situações que lhes são adversas.

Em relação à epidemiologia, Santos e Faro (2018) não encontraram estudos que revelassem prevalências étnicas, sociais, econômicas, de orientação sexual, religiosa ou educacionais. O principal dado de relevância mostrou-se na relação com a idade: a adolescência foi a fase de maior significação epidemiológica, com apresentação de autolesão em indivíduos nessa faixa etária, entre 4% e 35%. Já sobre a gênese do fenômeno, as pesquisas elencaram cinco fatores fundamentais, a saber: 1) outras psicopatologias relacionadas, como depressão e transtorno *borderline*; 2) situações de forte pressão social e traumas na infância; 3) problemas sociais e reações interpessoais danosas; 4) dificuldades emocionais e de autoimagem; 5) vieses cognitivos tais como, “eu mereço essa dor”, “a vida é uma droga”, “estou sozinho, não tenho amigos”.

Sobre a condição afetiva/emocional do sujeito que se autolesiona, existe uma prevalência dos estados emocionais como a “raiva (de si ou do outro), ansiedade, estresse, tristeza, frustração, culpa, vergonha, nojo, sentimento de vazio, desesperança e solidão” (SANTOS; FARO, 2018, p. 6). As emoções elencadas podem surgir antes, durante ou mesmo permanecer em menor dimensão, após a conduta autolesiva. Assim sendo, percebo que os autores têm considerado o aspecto multicausal e multifatorial do fenômeno, mesmo que a epidemiologia não tenha apontado a prevalência de um fator específico. Portanto, é preciso considerar multifacetadamente fatores individuais, sociais, econômicos, culturais e cognitivos como sendo relevantes para a análise e a abordagem desse fenômeno com características sistêmicas.

Guerreiro e Sampaio (2013) também realizaram uma revisão de literatura, com foco nos trabalhos sobre o tema publicados em língua portuguesa. Tal recorte se apresentou como relevante, porém, modesto em termos de quantidade e profundidade dos estudos. A

partir desses estudos, os autores observaram que a base de dados em inglês é significativamente mais relevante; mesmo assim, decidi incluir o artigo pelo recorte sobretudo nas implicações para os estudos sobre a realidade brasileira, embora esta só apareça no contexto geral da língua portuguesa e eventualmente mencionada pelos autores. Esses pesquisadores contextualizaram o fenômeno em questão a partir da adolescência como fase intermediária entre a infância e a idade adulta.

Essa fase, segundo os autores, caracteriza-se pela busca da autonomia em relação aos pais e, conseqüentemente, os comportamentos de risco tenderiam a estar mais frequentes e evidentes. Nesse momento mais frágil de vida, eles destacaram o surgimento de “adolescências patológicas”, marcadas simultaneamente pela falta de esperança, pela dificuldade em lidar com as emoções, bem como pela ausência de sentido de pertença e o obstáculo para manter o bem-estar. Os autores realizaram correlações teóricas e epidemiológicas entre a autolesão e o suicídio com foco na discussão sobre a intenção suicida, bem como assinalaram a dificuldade para definir a problemática.

Segundo Ramôa *et al* (2017, p. 1), a Organização Mundial de Saúde tem preferido o termo “comportamento suicidário”, que pode ser definido como “qualquer ato através do qual um indivíduo causa uma lesão em si mesmo, independentemente do grau de intenção letal”. Nesse sentido, o suicídio é considerado um importante e muito relevante problema de saúde pública, o que tem exigido ações que possibilitem identificar comportamentos de risco e situações que predisponham a sua ocorrência. É um comportamento definido como “um ato deliberado, iniciado e levado a cabo por um indivíduo com completo conhecimento ou expectativa de um resultado fatal” (RAMÔA *et al*, 2017, p. 1).

Já a terminologia que mais tenho adotado, “comportamentos autolesivos”, surgiu como superação do termo clássico “parassuicídio”. Nesse caso, a terminologia “comportamento autolesivo” é usada quando inexiste intencionalidade suicida. A autolesão é um fator associado ao risco de suicídio, portanto, pode ser utilizado para predizê-lo. Percebo, assim, a relevância e as implicações que o estudo da autolesão tem em relação ao fenômeno do suicídio, ou seja, eles estão claramente implicados, embora constituam, aqui, objetos diferentes.

Em termos globais, o suicídio, relacionado ou não à autolesão, é a segunda causa de morte em adolescentes, sendo a terceira mais frequente em jovens homens de 15 a 19 anos, só sendo superadas por acidentes de trânsito e causas violentas. Dados apontados pela revisão (RAMÔA *et al*, 2017) apontam que pelo menos 10% dos adolescentes apresentam algum tipo de autolesão. Há, aqui, um achado maior em pessoas do sexo feminino, como mencionei no

tópico anterior. Como já disse, é um fator de risco direto para o suicídio, sendo que cerca de 40% dos casos de suicídio apresentam comportamento autolesivo.

Uma perspectiva interessante apontada na pesquisa (RAMÔA *et al*, 2017) é a de que o comportamento autolesivo estaria em contraposição a comportamentos de autocuidado. As dificuldades em estabelecer os critérios subjetivos dessa contraposição aparecem quando o estudo pensa que mesmo os hábitos de saúde e higiene convencionais podem, se em excesso, ser eles mesmos considerados autolesão, a exemplo de dietas inadequadas. Por outro lado, comportamentos como o uso de álcool e os lanches rápidos podem estar motivados exclusivamente pelo prazer sem qualquer relação com a intenção de causar dano. Por último, Guerreiro e Sampaio (2013) encontraram prevalência de 7 a 35% dos jovens portugueses com comportamentos autolesivos e concluem que há indícios de taxas elevadas e preocupantes de comportamento autolesivo tanto em Portugal como no Brasil.

Sobre o mesmo assunto, o DSM-V (A.P.A, 2013) - que contém uma sessão dedicada a “autolesão não-suicida” - é uma das fontes mais utilizadas e respeitadas pela comunidade de profissionais de saúde internacional, pois é compreendida como um texto que traz um consenso sobre o fenômeno e serve de referência à comunidade médica. Para o DSM-V (2013, p. 803), há três motivações da autolesão: “1. Obter alívio de um estado de sentimento ou de cognição negativos; 2. Resolver uma dificuldade interpessoal e 3. Induzir um estado de sentimento positivo”.

Sobre a percepção de alívio, esta pode acontecer ainda durante a ação ou logo após. Esse feito pode causar dependência e aumentar a frequência com que a ação é realizada. As relações interpessoais negativas aparecem como fatores predisponentes, assim como os sentimentos e pensamentos negativos. Os indivíduos engajados nessa prática se preocupam com a autolesão por ser de difícil controle e podem lembrar ou ter foco em ideias de comportamento autolesivo mesmo quando não o estão realizando. De uma maneira geral, a autolesão provoca perdas sociais ou funcionais, impactando no desempenho escolar, nas atividades de lazer e/ou de trabalho, ou nas atividades domésticas. Em alguns casos, a conduta de lesionar-se pode surgir até mesmo como um recurso para que o indivíduo puna a si mesmo por algum insucesso ou falha.

O DSM-V (A.P.A, 2013) inclui uma descrição de práticas e objetos utilizados na autolesão que acredito não ser fundamental nesse texto. Ele ressalta que a menor parte dos indivíduos que se autolesionam procura ajuda ou tratamento clínico, sendo uma condição que

agrava a dificuldade de tratamento. Em virtude dessa condição, portanto, as ocorrências hospitalares podem se tornar mais comuns.

As hipóteses teóricas consideradas pelo DSM – V (A.P.A, 2013), para isso, são duas. A primeira explicação se aporta no referencial behaviorista e na teoria do estímulo-resposta: ela compreende que o comportamento é mantido pelo reforço positivo, efeito do estado de prazer ou de relaxamento que é sentido após a ação lesiva, bem como entende que o reforço negativo decorrente da ação de evitar sentimentos e pensamentos desagradáveis, diminuídos pela ação autolesiva, contribui para a manutenção do comportamento. Já a segunda teoria entende que a autolesão é uma maneira de o indivíduo punir a si mesmo mediante uma atitude equivocada para consigo mesmo, para com outra pessoa ou diante de uma dada situação. Os estudos contidos nesse manual concluem, ainda, que a autolesão não-suicida é um preditor do uso/abuso de substâncias como álcool e drogas. Nesse sentido, a comunidade de profissionais de saúde também está preocupada em diferenciar a autolesão não-suicida de outros transtornos mentais, tais como o transtorno *borderline*, a depressão e o transtorno do comportamento suicida.

Como exposto acima, as fontes de estudos utilizadas na área da saúde são pesquisas e consensos importantes a serem compreendidos e tomados em consideração, mas não são os únicos, tomei como importante, para os objetivos desse trabalho, compreender outros olhares sobre o fenômeno.

2.2.2 Diferentes olhares a respeito do sujeito que se autolesiona

Em Lang, Barbosa e Caselli (2009), o fenômeno da autolesão parece-nos delineado de maneira mais ampla e condizente com a abordagem histórico-cultural que considerei para este estudo. Desse ponto de vista, os autores percebem a automutilação “como um modo de escrita e de inscrição do corpo e de uma subjetividade no campo da realidade. Uma forma de individualizar-se, mas também de sujeitar-se a algo” (p. 236). O esforço dos autores está no sentido de superar a dicotomia homem-sociedade, ou ainda, de transpor os limites entre a psicologia individual e a psicologia social, bastante presente na asserção que evidencia um processo que, ao mesmo tempo, individualiza e “inscreve na realidade”. Eles entendem, portanto, que o corpo é um *locus* onde a subjetividade pode se dar ao diálogo.

Nessa perspectiva, os autores percebem a necessidade de abordar o fenômeno da autolesão a partir da singularidade de cada sujeito na intenção de valorizar a experiência pessoal. Adotam uma ação que possa “positivar as experiências”, isto é, percebem os

“fenômenos subjetivos, que constituem não o sinal de uma doença, mas a expressão do conflito onipresente na relação do sujeito com a sua imagem e com a alteridade” (LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009, p. 237). Esse conflito onipresente relembra a epígrafe de Dostoiévski, quando o autor se refere à dor que não tem fim da experiência humana. Esse entendimento teórico aponta, então, um distanciamento da linguagem e lógicas patologizantes e biomédicas - tal qual Patto (1997) e Contini *et al* (2002) - que dividem em unidades o sujeito e a doença, o indivíduo e a patologia.

A prática da automutilação nos serve como guia na tentativa de inscrição subjetiva/objetiva do corpo e na tentativa de escrita no corpo, como a inscrição de algo que diz respeito ao sujeito, algo “interior”, que passa a ser “exterior” no corpo, e que pode ser visto pelos outros. Nesse sentido, vemos que não há distinção entre o que está “dentro” e “fora” do sujeito, de modo que esses conceitos se misturam e se relacionam (LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009, p. 237).

Essa teorização busca aproximação no campo das práticas históricas e culturais, pois reconhece que, em todos os tempos, homens e mulheres modificaram intencionalmente seus corpos por meio de intervenções, isto é, tatuam suas peles, diminuem e/ou modificam cirurgicamente seus lábios, orelhas e narizes. Ainda segundo esses mesmos autores, a humanidade lançou mão de usos e técnicas de intervenção estética, ritualística, de sexualidade, de intenção religiosa ou das mais variadas expressões da atividade humana com representação em sua própria carne. De alguma forma, os modernos *piercings*, as tatuagens no estilo Maori, as argolas de certas tribos africanas, as pinturas corporais de alguns povos indígenas brasileiros, dentre outras incontáveis expressões da cultura corporal, são aproximações culturais de práticas que fazem intervenção nos corpos das pessoas, mesmo que no caso da autolesão esteja singularmente permeada de sofrimento psíquico e dificuldade de simbolizar. Essa relação com intenso sofrimento e limitada significação diferencia a autolesão das outras intervenções sobre o corpo, porém, o ponto a que quero chegar é que, mesmo a autolesão diferindo em grande medida de expressões culturais como a tatuagem, tem em comum a intervenção intencional modificadora do corpo.

A automutilação, bem como as tatuagens, *piercings* e demais marcas corporais, podem ser percebidas tanto como um ato coletivizado, por fazer referência à cultura e ter função social, quanto individualizado, por representar uma vivência do próprio sujeito. Essas práticas, de autolesão, não são expressões que tem sua origem no “ser individual” do indivíduo como se fosse possível pensar um sujeito isolado de seu contexto. Por mais que não costumem ser realizadas publicamente, dialogam, no sentido bakhtiniano, com outras pessoas. Mesmo não estando duas pessoas em frente uma para a outra, se cortando, é possível

compreender que há na autolesão uma responsividade, em relação a um “outro”, isto é, o comportamento autolesivo também pode ser entendido a partir dessa reflexão, quando o sujeito interage em função dessa modalidade de automutilação com médicos, psicólogos, professores, amigos e outros adolescentes com a mesma expressão (LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009).

Lang, Barbosa e Caselli (2009) buscam um recurso retórico em função da etimologia da palavra “*cutting*”, variável de língua inglesa do termo “cortar” no idioma português. Em latim, “*curtare*” expressa a ação de reduzir, tornar curto. Assim, o sujeito da ação de “*cutting*”, “o cortador”, atua no sentido de reduzir (amenizar) a dor, cortar a dor, corta/dor no sentido do sofrimento psíquico, mesmo que, para isso, seja necessário infligir a si próprio uma dor física.

Continuando a leitura de Lang, Barbosa e Caselli (2009), noto que os autores mencionam o fato de que pessoas que se mutilam reportam dificuldade para falar sobre a sua dor, para expor o sofrimento em palavras, ou seja, para exprimir o que sentem. Ainda segundo esses autores, isso ocorre “como se as próprias palavras [também] ficassem mutiladas” (p. 238). Indo mais fundo em sua investigação, esses autores fazem um apanhado de estudos clássicos acerca da automutilação e citam como sendo pioneiros os trabalhos de Karl Menninger, que publicou a partir de 1934, e Armando Favazza, que realizou seu estudo em 1988. Embora Menninger e Favazza abordem o fenômeno de forma distinta, ambos contribuíram, cada um, a seu modo, para a fundação dos estudos sobre automutilação.

Segundo Turner⁵ (*apud* LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009), o artigo⁶ que inaugurou os estudos sobre automutilação na literatura médica é de 1846. Consistia em um caso relatado no qual uma viúva de 48 anos, acometida de transtorno maníaco-depressivo, teria retirado seus próprios olhos. Este ato extremo foi realizado para que não mais desejasse os homens e, por isso, entrasse em pecado, o que configura uma interpretação literal e radical do ensinamento bíblico presente no versículo nove do capítulo dezoito do livro de Mateus. De acordo com o texto bíblico, “se um dos teus olhos te faz pecar, arranca-o, e lança-o fora de ti, pois melhor é entrares na vida com um olho só, do que, tendo os dois, seres lançados no fogo do inferno”.

⁵ TURNER, V.J. *Secret Scars: uncovering and understanding the addiction of self-injury*. Minnesota: Hazelden, 2002.

⁶ BERGMANN G. H. **Ein Fall bon religiöser Monomanie, die eine unerhörte Selbstvertletzung veranlasste** Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie und Psychisch-gerichtliche Medizin, 3, p. 365-380: 1846.

Karl Menninger, fundador da Associação Psicanalítica Americana, é psiquiatra graduado em Harvard e escreveu, em 1934, sobre a visão psicanalítica da automutilação. O autor concluiu que havia três importantes unidades que constituíam o fenômeno:

- a) a relação de amor-ódio sentida por, provavelmente, um dos pais, é projetada em forma de agressão contra si mesmo;
- b) a estimulação física ou mesmo sexual;
- c) a “função autopunitiva”, que fazia com que a ação tivesse função expiadora de pecados e culpas. Essas unidades constituem elementos imprescindíveis para a análise psicanalítica do fenômeno autolesivo.

Em acréscimo, Strong⁷ (*apud* LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009, p. 241) afirma que “a pesquisa mais extensiva sobre a automutilação foi conduzida por Armando Favazza, um professor de psiquiatria da universidade de Missouri [...] e cofundador da Sociedade para o Estudo de Psiquiatria e Cultura”. O estudo foi conduzido com a participação de 240 pessoas que se automutilavam cronicamente. A conclusão da pesquisa revelou que a função da autolesão era, naquele contexto, a busca pela amenização temporária de sintomas de ansiedade, despersonalização e pensamentos muito acelerados. Em alguns casos, conforme relata o autor, houve também tentativa de suicídio entre os achados de sua pesquisa.

Nos anos 1980, parte significativa do pensamento acadêmico abordava a autolesão como “parasuicídio”, ou seja, o comportamento autolesivo faria parte dos comportamentos que cercavam a ideação suicida e as tentativas suicidas. Diferentemente dessa posição, e em certa medida oposta a ela, Menninger entendia que, “enquanto aparentemente uma forma de suicídio atenuada, a automutilação é, na verdade, a formação de um compromisso, um acordo, para evitar a total aniquilação do sujeito, isto é, o suicídio” (LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009, p. 242); isto é, se através de um olhar superficial do observador desatento, a autolesão poderia transparecer que seria um comportamento suicida, Menninger entendia que a autolesão seria um comportamento que evitaria o suicídio. Isso se justifica porque, ao olhar de Menninger, a autolesão sustentava o sujeito e o livrava de cometer o derradeiro ato, já que,

...além de ser uma forma de sustentar a vida e manter a sanidade ao lidar com conflitos psíquicos, a automutilação também é uma forma primitiva e poderosa de comunicação para indivíduos incapazes de verbalizar o que sentem. A automutilação acaba proporcionando uma expressão concreta para a dor, uma linguagem escrita no

⁷ STRONG, Marilee. **A Bright Red Scream**: self-mutilation and the language of pain. London: Penguin Books, 1998.

corpo, através de sangue, feridas e cicatrizes (LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009, p. 242).

As marcas de autolesão no corpo são, por assim dizer, uma forma primitiva de linguagem (LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009) ou sinais (BAKHTIN, 1988). Elas sinalizam estados intrasubjetivos não-nomeados, originados de interações intersubjetivas. Na prática, ao visualizarmos um sujeito que se autolesiona, frequentemente são encontradas marcas nos seus antebraços, feitas com traços cuja visão não é muito diferente disso: “////\#####\#####”. São marcas frequentemente retas, verticalmente orientadas, algumas vezes inclinadas para a direita ou para esquerda, outras vezes se entrecruzam. Tomo, pois, esses sinais como uma maneira do adolescente lidar com emoções e pensamentos e com todo o mundo privado e público, que, por sua vez, é constituído a partir das determinações sócio-históricas.

Essa prática é passível de significação, pois enquanto um jovem marca seu corpo, ele não está em silêncio absoluto nem neutro em suas emoções. Ao contrário, enquanto ele se marca está repleto de afetos - angustia, culpa, raiva e/ou tristeza - bem como está pensando ou falando - verbalizando hipóteses sobre o mundo e sobre si, planejando outras ações, etc. Essas marcas, portanto, estão circunscritas a um contexto passível de ser elucidado, interpretado.

Assim, um sujeito que marca à lâmina a superfície do próprio corpo, ao invés de papel, usa uma “linguagem não-alfabética” e primitiva: uma sinalidade. Imagine que, na sala de aula, um estudante, em fase inicial de um processo de alfabetização, ao ser solicitado pela professora que escreva sobre a escola, verbalize: “- professora, eu gosto da escola” e no papel escreva: “////\#####\#####”. Certamente a professora tomaria os traços como um esforço inicial de escrita, ainda que ineficiente socialmente e, pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 2001), auxiliaria a criança a se alfabetizar, dominando os signos e símbolos próprios da cultura letrada.

Meu entendimento, acerca desse ponto, é, portanto, que um discurso em ciências humanas tem sido construído para lidar com o fenômeno da autolesão e superar o discurso psicopatológico.

Isso se justifica porque a superação não está restrita à negação do saber biomédico, mas no fato de que o transcende na medida em que propõe, à dinâmica interpretativa, elementos poéticos, antropológicos, sociológicos e psicossociais. Constitui, com isso, um exercício ético ao abordar os fenômenos humanos pela sua expressão positiva ao invés de tachá-los como “disfuncionais” ou “patológicos”. De fato, esta postura faz todo sentido quando se está na lida diária com pessoas concretas, com seres humanos e não

somente com laboratórios, estatísticas e corporações⁸. Entendo, portanto, que abordar a temática a que me propus proporciona uma ampliação da compreensão sobre a subjetividade porque pressupõe uma visão disposta a se surpreender com o novo como ser dotado de particularidades e em singulares interações históricas e culturais, mesmo que, no tecido cultural e social mais amplo, esteja imiscuído em fenômenos comuns e de massa.

Nessa perspectiva, é preciso admitir que a história individual marca a subjetividade, assim como o sujeito pode marcar o seu corpo. Logo, o corpo não é tomado como uma variável acidental ou interveniente, mas como parte mesmo daquilo que se chama de subjetividade. Para Lang, Barbosa e Caselli, isso também parece evidente quando afirmam:

Entendemos que o corpo, na automutilação, [...] onde marcas e cicatrizes contam uma história, revelam a subjetividade. Elas permanecem gravadas na pele, umas mais apagadas, outras mais nítidas, marcas *sobre* (no duplo sentido da palavra) marcas, cada uma delas carregando uma história singular (LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009, p. 243).

Os autores concluem que “com ou sem medicação, o que pode realmente ajudar um automutilador é autorizá-lo a falar, expressar-se” (LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009, p, 243). Importa, então, atentar para as histórias e narrativas, devendo-se ouvir a expressão do sujeito e da processualidade de sua subjetividade.

Ainda no sentido de discutir a autolesão no âmbito da cultura, proponho uma reflexão a partir da aproximação com o conceito de Geertz (2014, p. 4) de cultura. Nas palavras do autor:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado.

Dialogando com o conceito de Geertz, uma vez que se possa interpretar a prática da autolesão à luz do contexto social em que ela se expressa, podemos compreender a prática de se cortar como uma prática cultural. Outro autor que auxilia a compreender esse debate é Vygotsky (1998). Permita-me o leitor que recorra mais uma vez ao autor russo antes de retornar a Geertz: é apenas uma lembrança do conceito exposto no tópico primeiro, quando defini cultura em Vygotsky como mediação entre a atividade humana e a realidade por meio de instrumentos e signos. Por meio de instrumentos o ser humano intervém diretamente na realidade, enquanto os signos são acessados para mediar as relações consigo mesmo e com os

⁸ Inevitável foi me recordar do dramaturgo romano Publio Terêncio Afro (195-185 a.C) ao dizer: “*homo sum: nihil humani a me alienum puto*”. Tradução: *Sou homem: nada do que é humano me é estranho*.

outros seres humanos. Dito isto, afirmo que a autolesão se dá através do uso frequentemente de lâminas de aço, instrumentos que intervêm diretamente sob o corpo do sujeito, alterando sua realidade intrasubjetiva. Concluo, portanto, afirmando que cortar a si mesmo possui características culturais pelo uso intencional de instrumentos que modificam a realidade do corpo.

Há pesquisas que apontam para um início da ação autolesiva como “acidental” ou espontânea (SANTOS; FARO, 2018), compreendendo que autolesão só passe, no decorrer do tempo, a fazer parte de um estilo de vida, e de uma forma cultural mais ampla. Veja, então, que a percepção de que a ação começa com uma “autolesão acidental”, a meu ver, carece de sustentação, pois não esclarece o contexto histórico-cultural em que a “autolesão acidental” ocorre, é preciso entender o que veio primeiro na história de vida da adolescente. É fácil supor, desde que se leia o mundo através das lentes sócio-históricas, que primeiro ocorre a exclusão social, a sociedade patriarcal e disciplinar visto que essas condições já estão postas antes mesmo de nascermos. É preciso, portanto, admitir que, se uma menina começa a se lesionar, bem antes disso, ela já está inserida em uma sociedade que dispôs condicionantes para essa condição. Portanto, da mesma forma que a linguagem se inicia culturalmente para depois ser internalizada, apropriada e particularizada (VYGOTSKY, 1998), a violência (heterolesão) é primeiro cultural e social, para depois ser igualmente internalizada, apropriada e particularizada, se constituindo como autolesão. Creio ser essa equivalência possível de ser feita através do conceito de internalização, que explicaria tanto a aquisição da linguagem quanta internalização da violência.

Retomando as ideias de Geertz (2014), o antropólogo aborda o fenômeno da autolesão a fim de ganhar acesso ao “mundo conceptual” (p. 17) e semiótico do sujeito, isto é, para que seja possível dialogar com ele. Neste sentido essa pesquisa se utiliza de uma abordagem interpretativa a fim de conhecer, dialogar com o adolescente que se autolesiona a partir dos seus sentidos, ou seja, na intenção de compor um ponto na teia de significações, para usar a expressão de Geertz. A atividade autolesiva, como veremos em Cavalcante e Cavalcante (2013), inclui uma ética, uma estética, uma apreciação artística, ou seja, é uma forma de se conviver socialmente em que a ação autolesiva é apenas a expressão aguda e sinalizadora que nos choca, visto que assume a forma socialmente inaceitável de um adolescente comportar-se em relação a si mesmo. Voltarei a esse ponto mais à frente; por ora, importa dizer que para realizar este estudo é preciso conhecer os pensamentos das estudantes. Para Geertz (2014, p. 15), conhecer o pensamento é mais que desvelar o espaço intersubjetivo. Para o autor,

Pensar consiste não nos “acontecimentos da cabeça” [...], mas num tráfego entre [...] as palavras, para a maioria, mas também gestos, desenhos, sons musicais, artifícios mecânicos como relógios [...] na verdade qualquer coisa que esteja afastada da simples realidade e que seja usada para impor um significado à experiência.

Observe que o autor situa como passível de interpretação todos os usos de instrumentos e signos humanos que sejam usados para impor significado à experiência”. Assim, fundamento a possibilidade de interpretar “o tráfego” entre as palavras, os desenhos e a práticas de autolesão das jovens, tomando todas essas manifestações como atos de cultura.

Um exemplo talvez possa ajudar a elucidar essa questão: Geertz (2014) cita uma exposição de Gilbert Ryle (1900-1976) onde expõe um debate em que dois garotos estão piscando o olho direito. Um deles apenas possui um tique nervoso, enquanto o outro está a piscar para um amigo, como forma de conspirar. Embora a forma de piscar seja idêntica há aqui duas ações distintas. Aquele que pisca está fazendo um gesto deliberado, orientado a outro, comunicando uma mensagem e age em consonância com um “código socialmente estabelecido”. Em relação ao outro, aquele que tem tique nervoso, Geertz argumenta que este apenas “contraí as pálpebras”. Um pisca enquanto o outro contraí as pálpebras.

Analogamente, há uma importante diferença entre quem se autolesiona (corte com lâminas a fim de lidar com situações adversas) e quem se tatua (geralmente desenhos ou palavras inseridas diretamente na pele). Há algumas semelhanças entre a autolesão e o tique nervoso do caso que Ryle expôs. O que se assemelha é, que na ação autolesiva, não me parece haver um código socialmente estabelecido, assim como me parece temerário afirmar que é feita objetivamente para outro. Há, porém, diferenças, pois na autolesão a ação é deliberada e intencional, voltada para si mesmo (a fim de lidar com as emoções adversas) e se faz uso de um instrumento (geralmente uma lâmina de aço). A ação autolesiva, portanto, não é tão deliberadamente uma formação cultural como a tatuagem ou a piscadela, mas não é um ato reflexo tão simples quanto um tique nervoso. Assim, para Geertz (2014), a função do pesquisador é mais próxima da função do crítico literário do que do ofício do “decifrador de códigos”, visto que, o pesquisador deve compreender

Uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios de imitações, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (nem mesmo as formas zero de tiques nervosos as quais, como categoria cultural, são tão não piscadelas quanto as piscadelas são não tiques), não importa o que alguém fizesse ou não com sua própria pálpebra (GEERTZ, 2014, p. 5).

Isto posto, analogamente, independente da “forma zero” da autolesão, importa perceber que o impulso de se cortar é tão relevante quanto o significado do corte, e o primeiro não subsiste sem o segundo. Compreender essa relação é mais que determinar o quanto de cultura há na autolesão; a tarefa a que me proponho é a de perceber e interpretar os sentidos que o sujeito da atividade produz sobre a autolesão, não só na sua dimensão da ação, mas como atividade em seu contexto psicossocial.

Sustento ainda que a atividade autolesiva faz parte de uma formação social assemelhada aos grupos de contracultura e subcultura como os punks, emos ou quaisquer outras expressões de grupo de adolescentes (CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013). Distingue-se, porém, por ser uma expressão de dificuldade notável de se relacionar socialmente, e pela presença de sofrimento humano extremo. Constitui-se desta forma como parte de uma cultura da exclusão social, do isolamento social, da solidão, do ensimesmamento, da dificuldade de diálogo, do uso excessivo de tecnologias como o celular e o fone de ouvido (CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013). Para os autores,

...o comportamento autodestrutivo vem sendo bastante observado entre adolescentes e jovens que aderem ou simpatizam com subculturas *undergrounds*, tais como emo ou gótica [...]. Em algumas delas se pode constatar a manifestação de autolesões, sutis ou extremadas, que podem variar do abuso de álcool ou de drogas ilícitas até à automutilação ou cutting – ato de fazer cortes no próprio corpo – um fenômeno complexo e em certos casos chocante (CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013, p. 1).

Em uma perspectiva sociológica do problema, Cavalcante e Cavalcante (2013) descreveram o fenômeno associado a uma cultura de comportamento autodestrutivo, mesmo que não seja limitado a esse contexto. Eles descrevem a conduta autodestrutiva como possivelmente relacionada ao consumo de substâncias ou práticas que causam danos autoinfligido sem, contudo, terem o objetivo explícito do suicídio. Para os autores, a maior parte dos jovens envolvidos em comportamentos autodestrutivos, em geral, assumiu comportamentos de risco e/ou o consumo de substâncias perigosas (*self-harm*), enquanto uma menor parte infligiu cortes a si mesmo (*self-injury* ou *self-cutting*). Esses cortes tiveram a função de focar a atenção dos jovens nas lesões e nos tratamentos de saúde decorrentes das mesmas, como evitação de estar em contato com sentimentos desconfortáveis de tristeza e raiva. Embora vivamos em tempos de regime democrático e de acesso ao conhecimento pela internet esses jovens ainda sentem dificuldade de canalizar suas demandas sociais de maneira socialmente transformadora. Vejamos o texto que segue.

Apesar do contexto social de maior liberdade e de individualidade, os adolescentes de certas modas jovens contemporâneas parecem não ter reduzido os sinais de insatisfação e de revolta, embora careçam de conteúdo político ou de causas sociais

aparentes. Isso torna o estado de insatisfação por vezes difuso, obscurecido e, portanto, de difícil compreensão...” (CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013, p. 1).

Essa citação é particularmente importante, pois permite relacionar com o problema da autonomia já discutido. Entendo “insatisfação difusa” e “sentimentos obscurecidos” como indicadores de uma autonomia que ainda está por ser elaborada. O opressor continua introjetado, oculto em meio aos afetos, sem que o jovem possa nominá-lo e estabelecer formas de resistência a ele. Há um “processo de redução da capacidade de simbolizar, de extrair sentido das situações de adversidade” (CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013, p. 10). Essa dificuldade de expressão simbólica impede que o jovem interprete seu contexto, pois “aquilo que ele transfere através de seu comportamento autodestrutivo, ou mesmo em suas indagações a respeito das razões de seus atos, em termos emocionais é uma construção mútua, com sua história familiar e suas condições de sociabilidade” (CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013, p. 12). Essa afirmação coaduna com a percepção de que a adolescência que se autolesiona se constitui de forma semelhante às demais adolescências, a saber, em relação às adversidades sociais que vivencia.

Está claro o posicionamento dos autores (CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013) a respeito da relação da autolesão com a cultura *underground*, mas creio que esta última ainda não foi devidamente caracterizada. Sem extrapolar os objetivos deste trabalho, creio ser importante caracterizar brevemente um tipo de cultura *underground* a título de exemplo, a saber, a subcultura gótica (KIPPER, 2008). Esta subcultura, descrita como uma parte da cultura geral de massa, não possui em si mesma intenção de transformação social, como é próprio às contraculturas, a exemplo do *punk* e do movimento *hippie* (KIPPER, 2008).

A subcultura gótica se estabeleceu no pós-Segunda Guerra Mundial assumindo elementos de diversas culturas desde o período medieval. Há nessa subcultura interesse por filmes de horror (vampiros, bruxas, feitiçeiros, etc.), bem como pelo uso de roupas e acessórios de cor escura. Os interesses temáticos vão desde um acentuado romantismo, ao lirismo, obsessão com os temas da morte, do medo, da solidão, da obscuridade e da desesperança. Essa estética se expande para a música, a literatura e as demais formas de expressão cultural. Uma das marcantes características das subculturas no mundo globalizado é serem translocais, ou seja, não estarem circunscritas às barreiras geográficas. Obras de influência gótica estão disponíveis e são distribuídas em larga escala através das redes sociais, serviços de *streaming*, dentre outros (KIPPER, 2008)

Por fim, concluo que é preciso interpretar os sinais. As marcas da autolesão sinalizam uma história singular e particular, ao mesmo tempo, relacionada a um contexto social e cultural específico. As marcas evidenciam que há uma história para ser narrada. O jornalista e poeta Márcio Dornelles postou, em sua conta no Instagram, uma semiose rica em sentidos que podem servir para a ampliação deste debate. Como se vê logo a seguir, “sangria”, diz o poema, “não é dia, nem noite”, “não é nada”. Parece até que o poeta queria dizer que sangrar a si mesmo implica uma ausência de sentido ou de simbolização. A imagem possui elementos visuais que evocam tanto solidão como profundidade. Na foto, não há sorrisos, nem sol, nem alegria, ao contrário, sugerem-se tempos difíceis até mesmo para serem verbalizados. Analogamente, a inferência que elaboro é a de que a ampliação da linguagem e da escrita possibilita a construção de recursos simbólicos que, mais do que diminuem o comportamento autolesivo, instrumentalizem os sujeitos a lidarem, simbolizarem com sua realidade de maneira mais eficaz do ponto de vista ético e estético.

Figura 1 – “A sangria feito eu, tem o gosto agriçdoce da madrugada, não é noite, não é dia, não é nada”



Fonte: publicado no stories do aplicativo Instagram no perfil@marciodornelles

Ao observar este verso, a exemplo da epígrafe de Dostoiévski que abre este tópico, sinto que a relação entre o intenso sofrimento humano e a dificuldade para expressá-lo

parece estar muito presente na literatura. Os escritores literários parecem perceber que o corpo sofre as consequências do sofrimento emocional não-simbolizado. Assim, meu compromisso de pesquisa aqui está alicerçado na positivação da experiência humana e da vida, mesmo com suas contradições. O poeta Ferreira Gullar (VIANA FILHO; GULLAR, 1966, p. 113) também escolheu essa postura expressa na frase: “sei que a vida vale a pena, mesmo que o pão seja caro e a liberdade pequena.” É meu desejo, ao final da pesquisa, compreender que sentidos os sujeitos pesquisados construíram para continuar vivendo.

Por tudo que pode ser explicitado, por fim, tomo a autolesão relacionada, ao mesmo tempo, (1) à opressão social própria da sociedade atual; (2) à limitação de desenvolvimento linguístico e simbólico; e (3) aos fatores culturais aprendidos entre adolescentes, em ambientes sociais e virtuais. Assim, a autolesão é uma modalidade das práticas de auto-opressão em que o sujeito oprime a si mesmo, introjetando os dispositivos do opressor.

Apresentei neste tópico a autolesão sob diversos pensadores e empreendi uma reflexão no sentido de definir as bases com que esta pesquisa se fundamentou. Soma-se à compreensão sobre a autolesão a discussão feita no primeiro tópico a respeito da perspectiva histórico-cultural das adolescências. Foi possível delinear que há uma dificuldade na expressão simbólica diretamente relacionada ao comportamento autolesivo adolescente. Em função desta constatação passo, no próximo capítulo da fundamentação teórica, a considerar as práticas de expressão da subjetividade que podem dar suporte à superação do problema em tela, levando o presente estudo a alcançar seus objetivos.

3 A ESCRITA DE SI: PROCESSOS DE AUTONOMIA POR MEIO DE FALAS, ESCRITAS E QUADRINHOS

Escrever é estar no extremo de si mesmo, e quem está assim se exercendo nessa nudez, a mais nua que há, tem pudor de que outros vejam o que deve haver de esgar, de tiques, de gestos falhos, de pouco espetacular na torta visão de uma alma no pleno estertor de criar (MELO NETO, 1997, p. 90).

Na seção anterior, discuti o fenômeno da autolesão considerando múltiplas abordagens. Iniciei realizando um breve panorama das conceituações correntes sobre o tema, bem como discorri sobre o histórico da pesquisa na área e analisei sua relevância e sua epidemiologia. O diálogo com importantes autores que tratam do assunto me conduziu a elaborar a necessidade de debater a autolesão como um fenômeno da subjetividade que é expresso no corpo e simultaneamente na linguagem, nos sentidos e nas expressões culturais. Em função dessas reflexões, instituí a presente seção no intuito de aprofundar a teorização sobre esses processos socioculturais. Nesse capítulo, está o estudo de práticas de subjetivação que me permitiram acesso ao adolescente com a coerência necessária ao fomento de sua autonomia.

Essa é uma sessão que explora o potencial da escrita e das expressões simbólicas para o desenvolvimento humano. Como está na epígrafe, “escrever é estar no extremo de si mesmo”, metaforicamente nu, exposto. A escrita pode despir a alma na maior intimidade que pode haver. E é nessa intimidade que investigo as sutilezas dos processos de subjetivação, isto é, que procuro dialogar com os sujeitos em seus sofrimentos para apoiar a busca das jovens a fim de tornarem-se mais conscientes de seu próprio caminho. A seguir exponho os referenciais científicos que abordarei para dar conta dessas intenções.

Como narrarei nesta sessão, a linguagem escrita mudou a história da humanidade transformando a maneira com que o ser humano lida consigo mesmo e com os demais. É particularmente sobre esse “poder” de alterar a relação do ser humano consigo mesmo e com os outros que opto por abordar essa prática. Para Lang, Barbosa e Caselli (2009), como já citei anteriormente, a autolesão pode ser entendida como uma forma de inscrição no corpo, isto é “algo “interior”, que passa a ser “exterior” no corpo, e que pode ser visto pelos outros” (LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009, p. 237). Retomo essa citação nesse momento para fundamentar a escolha da escrita como não só como metodologia de produção de dados, mas como sistema pelo qual será possível compreender os sentidos produzidos pelas adolescentes. Isto é, assim como por meio da autolesão o sujeito inscreve expressões intrapsíquicas tornando-as intersíquicas, e, portanto, acessíveis ao pesquisador, creio que esse movimento

também possa se repetir com intenção inversa. Explico: se as inscrições no corpo, mediadas por sinais, podem servir ao assujeitamento, então as inscrições no papel, mediadas por signos, poderão servir aos processos de autonomia. O processo poderá se dar no mesmo sentido - do intrapsíquico ao interpssíquico - entretanto, mediado por outros estímulos, aponta em outra direção, a da autonomia.

Inicialmente, e como fundamento, empreendi o estudo da linguagem a partir do referencial sócio-histórico de Vygotsky (1993; 1998) e do dialogismo de Bakhtin (1988; 2003). No decorrer do texto, apresentarei os Novos Estudos do Letramento (NEL) embasados em Bazerman (2007; 2015) e Soares (2004; 2005; 2009) com a finalidade de discutir a relação das práticas de escrita na escola e fora dela. Para concluir, apresentarei uma discussão acerca da escrita de si na perspectiva de Foucault (1992) e da pesquisa (auto) biográfica de Delory-Momberger (2008), enfocando especialmente a questão das experiências de vida e da formação. Paulo Freire (1973) será de especial importância para a compreensão da relação da autonomia com a escrita. Por fim, discutirei algumas categorias relativas ao uso autobiográfico dos quadrinhos (LUCAS E CELESTINO⁹, 2014; SOUZA, 2017), as quais serão relevantes para a abordagem da presente temática. Todos esses autores trazidos à cena discursiva desse trabalho acadêmico estão alinhados com o intuito de discutir as expressões simbólicas interpssíquicas, notadamente a escrita e a quadrinização.

3.1 Reflexões iniciais sobre a linguagem e a escrita

José Ferrater Mora, em seu “Dicionário de Filosofia” (MORA, 1998), reserva um verbete exclusivo para o problema da linguagem. Desde os pré-socráticos, diversos filósofos clássicos se preocuparam com a linguagem em sua interface com a razão. Linguagem estava diretamente associada à racionalidade que, por sua vez, definia a própria natureza humana que, em essência, seria a de um animal racional. A diferença entre seres humanos e a natureza animal estava, portanto, em ser um ente com capacidade de falar.

A partir do homem, “o universo podia falar” (MORA; 1998, p. 422). O homem era o próprio *logos*. Até mesmo Heráclito e Parmênides concordavam, pelo menos, nesse aspecto: o homem pode falar e isso é a realidade da racionalidade e a “linguagem do ser”. Mora prossegue sintetizando o clássico de Platão, no seu diálogo “Crátulos”, em que propõe o

⁹ Lucas e Celestino fundamentam-se em Gaudreault (1999), com o conceito de “mostração”, e Genette (1995), à respeito dos elementos narratológicos.

debate entre dois pensamentos antagônicos representados em Hermógenes e Crátillus. Seriam os nomes essências que emergiriam das coisas mesmas ou seriam eles provenientes de convenções? Platão, contudo, superou as teses sofistas e a de Hermógenes propondo que os nomes são simultaneamente convenções e permanência. Em suma: os entes teriam em Platão uma natureza fixa e um nome adotado que lhe expressa (MORA; 1998).

A linguagem, nesse sentido, constitui tema central na filosofia ao ponto de, na atualidade, o próprio pensamento filosófico ser definido por uma “filosofia linguística”, ou seja, “a linguagem acerca da linguagem”. O principal pensador responsável pela virada linguística foi Wittgenstein (1973) com seus jogos de linguagem. Para este autor, o papel da filosofia é desvendar o enfeitiçamento da linguagem e revelar o jogo de relações: os usos da linguagem como sua essência. Para tal abordagem, não há algo misterioso e metafísico por trás da linguagem e, por isso, só se pode aprender a língua pela compreensão de seus usos.

Noutra direção, Câmara Cascudo (2017), em sua perspectiva antropológica, situa os usos da linguagem na história do desenvolvimento humano. Segundo ele, o homem iniciou o uso da fala há 7.200 anos, “faculdade que ainda se discute ter sido oferta dos deuses, função fisiológica natural, conquista, adaptação orgânica para a produção intencional sonora pelo exercício da vontade” (p. 647). O autor analisa, destarte, que o homem possui a exclusividade da capacidade de “mentir” e explica o mecanismo sofisticado envolvido nessa operação linguística através do *quod volumus, facile credimus*¹⁰. Logo, seja intencionalmente ou por conveniência, a mentira é um fenômeno privativo da expressão vocabular.

A primeira linguagem em termos de aparecimento, na verdade, foi a gestual. Ela está presente até hoje nas línguas de sinais para pessoas surdas ou como parte do repertório das pessoas falantes, em acompanhamento à fala. No início era o gesto e sua significação, mas, em algum momento, em meio ao exercício da caça e da pesca, com as mãos ocupadas e o corpo voltado para a ação prática, a emissão de sinais sonoros passou a ser mais razoável. A linguagem é, pois, uma expressão formada na passagem do nomadismo para o agrupamento em torno das tribos e famílias, ou seja, um fenômeno produzido a partir da sedentarização.

Os sinais gráficos, contudo, vieram posteriormente. Câmara Cascudo (2017, p. 653) atribui aos egípcios a representação do pensamento através de figuras de animais, ao dizer: “falaram quando a mão gravou o primeiro sinal, fixador do pensamento, da imagem, do símbolo, vencedor do tempo e da morte”. Um passo a mais e o Egito traria outra revolução, o surgimento do *Homo Scribens*. Com base nisso, Câmara Cascudo (2017) concebe o culto à

¹⁰ Tradução livre: facilmente acreditamos naquilo que desejamos.

morte na perspectiva de vida-após-a-morte que possibilitou ao Egito o desenvolvimento da escrita como uma forma de reverenciar o eterno e de superar o tempo.

O fugaz tempo em que o indivíduo vive e realiza seus feitos finalmente poderiam transcender sua presença material e conduzir à eternidade. No primeiro sistema pictográfico, a imagem sintetizava os conceitos, ou seja, um conjunto de imagens dispostos sugeria frases e relações. Por volta de 4.000 a 5.000 a.C., os egípcios passaram a construir as representações mais abstratas que as formações de desenho: 22 consoantes formavam o que mais usual se perpetuava como sendo o surgimento do alfabeto egípcio. Este foi, posteriormente, aperfeiçoado pelos fenícios, que se apropriaram de 15 letras egípcias e acrescentaram outras 7, perfazendo seu sistema com 22 letras.

Um terceiro povo, o grego, cumpriu a missão de novamente assimilar o alfabeto incluindo, por sua vez, as vogais. Do grego evoluíram o latim e todas as línguas neolatinas da qual o português é a “última flor do lácio”. Enquanto o mediterrâneo escrevia, chineses, astecas e incas, nesse ínterim, permaneciam desenhando. Em função disso, para Câmara Cascudo (2017, p. 656-657), “as letras são sínteses nominativas de coisas, objetos, seres. É o que nos resta da antiga visualização pictográfica na figura literal, vieram ao símbolo e daí para assinalação fonética”. Não é à-toa que, pertencendo à mesma raiz latina, a palavra *scribere* (pintar, desenhar) designa “escrever”, mas também a ideia de cavar, uma vez que se remete à ação de escavar, de gravar, de fincar os signos e símbolos em pedra, madeira ou qualquer outra superfície perene. Portanto, é por meio de um longo e sinuoso processo que a história, como construção social, é criada.

A narrativa bíblica do “gênesis” tem seu ponto máximo quando Adão, o primeiro homem, nomeia cada alma vivente, animal e vegetal. “Não podiam existir coisas sem nome que é próprio título e personalização, indissolúveis para sempre. O nome é essência da coisa, da entidade denominada. Sua exclusão extingue o que se denominou” (CÂMARA CASCUDO, 2017, p. 658). Assim sendo, o nome não é mera trivialidade, pois, por exemplo, não se pronuncia o nome de Deus em vão. O nome de uma pessoa é sua honra e dignidade; em nome de alguém, pode-se realizar as mesmas coisas que o possuidor do nome; um pronome como “excelentíssimo” ou “vossa majestade” muda completamente a possibilidade de ação daquele ao qual o tratamento se refere. Enfim, a linguagem e suas consequências são fontes de problematização e de pesquisa inesgotáveis, pois têm sido elas mesmas, o fundamento da existência humana. Assim sendo, uma construção social tão importante teria implicações relevantes para a maneira em que a própria humanidade enxergaria a si mesma. A

linguagem escrita é uma prática compreendida nos tecidos da história e cultura humanas, e por conseguinte merece uma abordagem sócio-histórica nos termos que segue.

3.2 A escrita na perspectiva histórico-cultural: conectando cognição e afeto ao papel

Compreendida a linguagem escrita em seu contexto geral, importa questionar sobre como a abordagem histórico-cultural compreende a prática de escrever. Nesse tópico farei um breve resgate de alguns conceitos a fim de que a redação deste trabalho acadêmico, antes voltada à consciência e desenvolvimento humano, possa se afunilar para o desvelamento das artes de grafar.

Para Bazerman (2015), a abordagem de Vygotsky e da escola Russa possibilita contribuições válidas atualmente sobre o fenômeno da escrita, pois “sua abordagem psicológica conecta cognição e afeto individuais ao papel” (p. 29). Essa potencialidade da escrita é fundamental para a consecução dos objetivos dessa pesquisa. O papel pode funcionar como revelador de toda uma experiência intrasubjetiva, no campo dos afetos e da intelectualidade, que torne viável a compreensão dos processos de autonomia e subjugação. Para Bazerman (2015),

...do ponto de vista da escrita, sua teoria fornece uma maneira de **compreender a formação da profunda interioridade e individualidade dos significados** dentro de um mundo de interação comunicativa e exigência social e também proporciona **um meio para explicar o significado que surge em formas ainda não ligadas a palavras** e que, em seguida, **se transforma à medida que toma forma na linguagem significativa** [...] (BAZERMAN, 2015, p.30, grifos meus).

Parece-me que tal abordagem é exatamente à medida que será preciso para a realização da pesquisa. Compreender e explicar são exatamente as ações necessárias para avançar na hermenêutica dos processos objetos desta análise, mas o que torna particularmente validada a referida abordagem é seu potencial interpretativo “para explicar o significado que surge em formas ainda não ligadas a palavras”. O fenômeno em tela é eminentemente não-verbal, a saber, a autolesão se dá, como já explicado, pelas marcas não-verbais feitas no corpo. É preciso compreender esses processos ainda que não estejam ligados às palavras e à medida que se vão formando como linguagem significativa. Bazerman, desta maneira, explicita exatamente a competência da abordagem histórico-cultural na realização de estudos como este. Justificados a escolha da abordagem e do sistema de escrita, passo a questão da compreensão da palavra escrita.

Vygotsky e Luria (2007) consideraram que o pensamento - assim como as demais expressões intrasubjetivas - não é a única atividade psíquica. Para autores idealistas, o pensamento se confunde com a atividade psíquica, no entanto, numa abordagem sócio-histórica, a subjetividade se desenvolve em diferentes sistemas. Há uma relação entre pensamento, fala, escrita, desenho, porém, constituem diferentes sistemas psíquicos relativamente autônomos. A fala e as demais expressões simbólicas exteriorizadas possuem potencial mediador para a atividade psíquica tal qual o pensamento. No caso da linguagem escrita, sua origem está ligada à expressão oral, contudo não se limita a ela, isto é, a escrita tem particularidades, pois constitui um sistema psíquico peculiar. A fala, por sua vez, é um importante mediador para o desenvolvimento da escrita e dos outros sistemas psíquicos exatamente por estar na origem deles. São os signos linguísticos presentes primeiramente na fala e depois nos demais sistemas psíquicos que permitem o desenvolvimento psicológico. Nas palavras de Vygotsky:

Reconhecer essa importância fundamental do uso de signos no desenvolvimento de funções psíquicas superiores tem uma consequência lógica: devemos incluir no sistema de categorias psicológicas aquelas formas psicológicas externas de atividade - como fala, leitura, escrita, cálculo ou o desenho - que até agora havia sido considerado estranho e complementar em relação aos processos psíquicos internos; do ponto em que estamos defendendo, é necessário incluí-los no próprio sistema de funções psíquicas superiores (VYGOSTSKY; LURIA, 2007, p. 50, tradução minha¹¹).

Depreende-se assim que a simbolização, a tomada de consciência, dentre outros processos psíquicos, pode ser formada pela atividade interpsíquica da fala, da escrita, do desenho, dentre outras atividades. A escrita, assim como outras práticas simbólicas, pode mediar a relação do sujeito com o mundo, nos mesmos termos que foram debatidos no primeiro tópico deste capítulo. Pela escrita, o sujeito se liberta do domínio do sensível (relação direta com o real) e, através do uso dos signos, elabora, numa atividade qualitativamente diferenciada, sua experiência com o mundo, isto é, na atividade simbólica da escrita podem ocorrer os mesmo processos de subjetivação, ou seja: as funções psíquicas elementares (atenção involuntária, sensações, memória básica, etc.) sofrem um rearranjo a partir do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (tomada de consciência,

¹¹ *Reconocer esta importancia fundamental del uso de los signos en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores tiene una consecuencia lógica: debemos incluir en el sistema de categorías psicológicas a aquellas formas psicológicas externas de actividad – como la habla, la lectura, la escritura, el cálculo o el dibujo – que hasta ahora se habían considerado ajenas y complementarias respecto de los procesos psíquicos internos; desde el punto que estamos defendiendo es preciso incluirlas en el sistema mismo de las funciones psíquicas superiores.*

conceituação, afetos, atenção voluntária, etc.). Essa reflexão é importante para pensar a possibilidade do sofrimento experimentado na relação com a autolesão ser passível de uma elaboração pela escrita, por ser reorganizado em um sistema psíquico qualitativamente novo. A escrita, como possibilidade de simbolização, não se prestaria para suprimir o sofrimento, mas para reorganizá-lo, libertando o sujeito do domínio das sensações e ações irrefletidas autolesivas e imediatas (VYGOSTSKY; LURIA, 2007).

Sobre a escrita e seu potencial revelador, Bakhtin (1988) chega a uma compreensão próxima ao interpretar a “enunciação”. Para o autor, para além da estagnação do texto escrito (palavra já grafada), é possível encontrar seu contexto (enunciado), ou seja: com que intuito o texto foi escrito? Quem o escreveu? Para quem foi escrito? Como foi escrito? Que interesses o texto representa? Qual a cena enunciativa que tornou os discursos presentes no texto possíveis? Responder a essas indagações revela os processos pelos quais os sujeitos estão se desenvolvendo, pois um enunciado não se realiza sem contexto. Os enunciados, sejam falados ou escritos, compõem um elo na “cadeia dos atos de fala” (BAKHTIN, 1988, p. 42). É preciso compreender a “cadeia” de significados. O sujeito está dialogando com outros sujeitos ainda que não estejam presentes, dando a conhecer as relações sociais formadoras de sua subjetividade.

Tomando as proposições acima descritas, diria que a necessidade individual de expressar seus estados intrapsíquicos e de fazer parte de um grupo de escrita (tal qual irei propor na metodologia) poderá levar os sujeitos participantes da pesquisa a fazer as marcas no papel, ao invés de fazê-las no corpo. Por isso, seja a sangue ou tinta, a subjetivação da realidade sociocultural pressupõe um sujeito ativo no mundo. O sujeito é sempre ativo, mesmo que subordinando-se a uma ordem opressora. Os riscos no corpo, pois que ainda podendo estar no campo da sinalidade, podem ganhar sentido à medida que forem representados na escrita convencional alfabética, em outra cena enunciativa (da escrita, do desenho, da fala). Na escrita há socialização entre o escritor e seu interlocutor, o leitor. Portanto, neste trabalho de pesquisa, defenderei a suposição de que a escrita de si pode proporcionar a passagem da sinalidade nos cortes de comportamentos autolesivos à significação verbal, noutra cena enunciativa, como mencionei, onde seja possível a compreensão da realidade psicossocial das adolescentes e de seu desenvolvimento para a autonomia.

A análise histórico-cultural, portanto, pode dar a compreender as relações de poder envolvidas no desenvolvimento de estudantes que se autolesionam. Bazerman produz uma síntese da contribuição de diversos autores dentro do campo crítico especialmente rica

em “costuras” teóricas que pode ser de valor nessa discussão. A leitura é um pouco longa, mas é valiosa.

A análise crítica marxista da linguagem é mais frequentemente dirigida a falsas consciências, em que **indivíduos são interpelados por ideologias que servem aos interesses dos outros**, [...]. Essas formas de análise retórica crítica costumam considerar questões como o poder de controlar o discurso, os interesses servidos por várias estruturas ideológicas, **o silenciamento e outros meios de recrutar e coagir as pessoas em formações discursivas que não são criação sua**, nem atendem a seus próprios interesses de modo a ser privadas de seus próprios instrumentos linguísticos de autoconstrução (Derrida, 1981; Foucault, 1970). Marx, porém teve uma visão agentiva dos indivíduos trabalhando em circunstâncias disponíveis, ideias, objetos e metas dentro e a partir de suas circunstâncias de modo que estão constantemente inventando/criando uma esfera ideológica de sua própria criação, não necessariamente falsa, exceto na medida em que tenham sido alienados de seus próprios verdadeiros interesses, desejos e preocupações. **Sem alienação, a linguagem pode ser vista como uma realização do potencial humano**, uma realização de modos de ser. A análise retórica marxista da linguagem não alienada seria fenomenológica e ideacional, considerando as formas situadas do eu e a realização social tornada possível nas circunstâncias disponíveis e com os instrumentos linguísticos disponíveis. **Estas formas de expressão têm o potencial de servir como concretizações dos impulsos individuais e coletivos de autoexpressão e realização**, como Voloshinov (1973) começou a esboçar (BAZERMAN, 2015, p. 14-15, grifos meus).

Bazerman chega a importantes conclusões comuns a diversos autores do campo crítico. Em sua análise percebe uma direção comum em autores como Marx, Foucault e Voloshinov (Bakhtin). Incluo, a esses que foram citados, Vygotsky, pois, esse pensador se filia ao marxismo e está, portanto, alinhado a esse campo teórico. A direção, portanto, posta pela abordagem crítica é de que os indivíduos são silenciados em seus próprios interesses e coagidos a adotar discursos alheios, provenientes de estruturas ideológicas estranhas a eles. Por sua vez, estes indivíduos podem, em contraposição à ideologia dominante e à sua subjugação, concretizar discursos de autoexpressão e autorrealização por meio de expressões simbólicas não-alienadas. É possível construir vivências e formas discursivas que materializem o potencial humano nos seus aspectos individuais e coletivos. Esse é o fio que costura esse capítulo, isto é: mais que desenvolver sistemas psíquicos (fala, escrita, desenho, etc.) é preciso compreender os determinantes psicossociais constituintes dos atos comunicativos. É nesse pressuposto que se alicerça o diálogo entre os diferentes autores apresentados nesse texto.

Além dos autores citados, há um autor especialmente importante para esse debate, Paulo Freire. Embora esteja em um contexto diferente dos pensadores citados por Bazerman, há uma reflexão freiriana que pode contribuir muito para atualizar o contexto brasileiro de

uma educação crítica. Freire (1987) pensa a importância da leitura e da escrita para a construção da autonomia dos sujeitos.

A alfabetização [...] só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extorção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade (p. 33).

Freire elabora que as instituições produtoras de ideologias opressoras estão, como discurso, introjetadas no sujeito como “sombra” do opressor. Fiz esse debate no primeiro tópico discutindo esse fenômeno em relação à culpa. Nessa etapa da pesquisa, coloco o debate em relação à proposição feita pelo autor sobre uma possível solução para o problema. Freire sugere uma “psicanálise histórico-político-social” por meio da alfabetização. Nessa pesquisa, embora adote um sentido equivalente, ao invés de trabalhar com alfabetização estarei propondo nos próximos tópicos o letramento em escrita de si. Entendo que Freire põe evidente o trabalho psicológico a ser feito no âmbito da educação. Para o autor, educar não é transferir conhecimento; diferentemente, o processo educativo tem a função de possibilitar o desenvolvimento psicológico profundo de uma postura autônoma, ou em termos críticos, um discurso não-alienado. Para Freire, “é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência” (p. 35-36). É como sujeito ativo e consciente que o indivíduo pode passar a falar por si mesmo, a favor de seus próprios interesses individuais e coletivos.

Isto posto, passo a apresentar abordagens da escrita que podem melhor caracterizar um certo tipo de prática de letramento. Quando abordo a textualização, a favor de que tipo de atividade exatamente estou advogando? Como promover e reconhecer expressões simbólicas não-alienadas? Quais as características de uma expressão que permitem processos de subjetivação e autonomia? Passo a demonstrar algumas considerações de autores de referência sobre o tema.

3.3 A escrita de si e as práticas autobiográficas

Alguns autores se destacaram por pesquisar a escrita em uma relação direta com a subjetividade, uma escrita voltada para o “eu”, para a “história de vida”, para as trajetórias individuais, para a constituição do sujeito, isto é, uma “escrita de si”, termo que privilegiarei nesta pesquisa. Neste tópico, retomarei com maior profundidade as considerações feitas na

primeira seção a respeito do pensamento de Foucault (1992), assim como abordarei a pesquisa (auto) biográfica de Delory-Momberger (2008) em concordância com o enunciado introdutório desta seção. Princípio por afirmar que são inúmeros e heterogêneos os usos e as concepções da escrita como prática de subjetivação. Por esta razão, apresentarei, inicialmente, uma breve discussão sobre o sofrimento psíquico e, em seguida, uma enumeração de práticas e concepções de escrita de si.

A escrita de si e a autobiografia claramente não estão restritas ao contexto do sofrimento humano, ou seja, não são praticadas somente naqueles que estão em intenso sofrimento psíquico. Entendo, a partir das leituras das abordagens que aqui tenho enunciado, que a linguagem é fundamental na constituição da subjetividade de todo ser humano. De outra forma, compreendo que o sofrimento é também próprio a qualquer pessoa. Definir a categoria “sofrimento psíquico” também não é tarefa simples, pois o sofrimento humano não está limitado a uma dor física. Ele pode ser definido no espectro multiforme de um sem-número de sentimentos tais como angústia, tristeza, medo, ansiedade, culpa, humilhação. A palavra “sofrimento”, embora expresse uma ampliação semântica do termo “dor”, que supera o paradigma organicista, ainda contém uma simplificação das variadas formas de interação com o meio (WERLANG; MENDES, 2013).

O sofrimento psíquico, se constitui como uma categoria útil neste trabalho porquanto é tomada como uma categorização e não como homogeneização, isto é, como categoria que encapsula processos psíquicos e, conseqüentemente, estados emocionais diversos. O que permite propor um mesmo universo para as muitas formas de sofrimento psíquico é que este compreende parte importante da subjetivação de privações materiais, opressões sociais e familiares, restrições políticas, dentre outras condições adversas (WERLANG; MENDES, 2013). Disso se pode, portanto, concluir que os comportamentos enunciados sob essa categoria também são construídos nas relações sociais ou, no dizer de Vygotsky (2000, p. 24): “através dos outros constituímos-nos”.

No texto que segue, noto que a escrita é abordada em sua ambigüidade e em seu poder terapêuticos, haja vista o fato de que

Jacques Derrida, tomando como ponto de partida o diálogo de Fedro, de Platão, apresenta-nos aquela que considera sua questão central: escrever é decente ou indecente? A Farmácia de Platão (DERRIDA, 2005) [...] A escritura, no mito egípcio de Theuth, é apresentada como um *phármakon*, uma medicina, um remédio. Ora, como nota Derrida, *phármakon* é um termo de duplo sentido, podendo significar tanto o remédio quanto o veneno [...] A escritura como o *phármakon*, apesar de ter sido apresentada como remédio para a memória e a instrução, se revela, no entanto, nociva. [...] ela pode e quer se colocar no lugar da fala e da memória, ela

pode eternizar e repetir – eternamente – na ausência daquele que disse o que foi escrito (LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009, p. 236).

Observo que Lang, Barbosa e Caselli (2009) evocam a discussão de Derrida a respeito do texto clássico do diálogo “Fedro” de Platão. Nessa interpretação, a escrita é anunciada em sua potência curativa, *pharmakón* e, por conseguinte, como prática transformadora dos males do indivíduo, capaz de curar, de sanar, de trazer uma forma superior elevada de vida. Evoca-se, também e concomitantemente, a ambiguidade do termo *pharmakón*, pois, como concorda o senso comum, o que cura pode também matar, ou ainda, “a diferença entre o veneno e o remédio é a dose”. No caso em questão, os usos da escrita são vistos como uma forma de ampliação das funções básicas e superiores, tais como memória e aprendizagem, e, não obstante, pode ainda a escrita “ganhar vida própria” e ser, ela mesma, instrumento na ausência do escritor, à revelia do desejo originário do autor no ato da criação.

Outra reflexão sobre a escrita em interface com a subjetividade pode ser depreendida dos estudos de Foucault sobre a escrita de si. Eles “fazem parte das suas pesquisas sobre ‘as artes de si mesmo’, isto é, sobre a estética da existência e o governo de si e dos outros na cultura greco-romana¹²” (FOUCAULT, 1992, p. 129). O autor descreve três práticas de escritas de si: a escrita monástica, os *hypomnemata*¹³ e um tipo específico de correspondência, sendo a primeira marcadamente diferenciada em relação às duas últimas. Foucault retrata e analisa a prática da escrita monástica de Atanázio como uma prática de assujeitamento, uma escrita associada a adjetivos como “vergonha”, “pecado”, “impureza”, “mal” e “servidão”. Atanázio via na escrita, ao final do dia, uma forma de expurgar os males espirituais e às más tendências que carregava consigo, a fim de aperfeiçoar, não para si, mas, em um ato de subjugação do “eu” à moral católica medieval.

Diversamente, na época imediatamente anterior à hegemonia do Cristianismo no Ocidente, a escrita teve outro sentido entre autores como Sêneca (4 a.C. – 65 d. C.), Plutarco (46 – 120) e Marco Aurélio (121 - 180). Segundo Foucault, para estes últimos, a escrita se apresentava como exercício com significado profundamente divergente das atividades cristãs medievais. A escrita para os autores gregos tinha a função de possibilitar o estreitamento de laços afetivos e colaborativos através das missivas ou possibilitar a reflexão e o exame de consciência sobre suas próprias atitudes ao longo do dia, apenas para citar algumas de suas

¹² Nota de rodapé do editor.

¹³ Numa tradução livre, *Hypomnemata* pode ser traduzido como “*hypo*” de menos, menor e “*mnemata*”, como relativo à memória. Os *hypomnemata* podem ser “pequenos fragmentos de memória”, ou ainda, “lembretes”.

funções. Desse modo, Foucault apresenta a prática da escrita como um consenso, mesmo entre as diversas escolas divergentes do pensamento clássico.

Para ele, “não se pode aprender a arte de viver, a *tekne tou biou*, sem uma *askesis* (ascese), que é preciso entender como um adestramento de si por si mesmo: aí residia um dos princípios tradicionais aos quais, desde há muito, os Pitagóricos, os Socráticos, os Cínicos tinham dado grande importância” (FOUCAULT, 1992, p. 130). O autor segue, pois, enumerando as diversas técnicas que possibilitam aprender a arte de viver, que são: abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, escuta do outro e, notadamente, a escrita. “É preciso ler, dizia Sêneca¹⁴, mas escrever também” (*apud* FOUCAULT, 1992, p. 130).

Epicteto¹⁵ (55d.C – 135d.C), no mesmo espírito, também doutrinava:

Deve-se meditar (*meletan*), escrever (*graphein*), treinar (*gymnazein*); ‘possa a morte arrebatá-me enquanto penso, escrevo, leio’ [...] ‘mantém estes pensamentos noite dia à disposição; põe-nos por escrito, faz a leitura; que eles sejam objeto das conversas contigo mesmo, com o outro... se te suceder um daqueles episódios que chamamos indesejáveis, logo encontrarás alívio no pensamento de que não era inesperado’ (*apud* FOUCAULT, 1992, p. 130).

Para Epicteto, a escrita proporciona uma preparação para o enfrentamento da realidade e confere uma capacitação do espírito porque permite superar a realidade imediata. Segundo o filósofo, é possível transcender a paralisia das vicissitudes suscetíveis a todo vivente pela reflexão escrita que oportuniza prever, antecipar o inesperado, tornando-o conhecido, familiar. Na medida em que tece o texto, Foucault parece se convencer do papel central do ato de escrita, pois afirmou que “a escrita constitui em uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askesis* (ascese): a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação” (FOUCAULT, 1992, p. 130). Essa reflexão me permite imaginar a superação da ideia do senso comum que visualiza o escritor como um ermitão isolado em si mesmo, diante dos instrumentos de sua atividade e, destarte, supor que aquele que escreve impulsiona os discursos que lhe chegam como princípios reelaborados e direcionados para a atividade.

Por fim, o texto em análise traz à baila um termo usado por Plutarco (46d.C – 120d.C): a função autopoietica. Este trata de “um operador de transformação da verdade em *ethos*” (FOUCAULT, 1992, p. 130). Assim, por função autopoietica se designa a capacidade do ser humano para criar a si mesmo, para reinventar-se e dotar-se de novos significados ou

¹⁴ Cartas a Lucílio, 84, I, trad. Franc. H. Noblot. CUF.

¹⁵ Epicteto, Diálogos, III, 5 (II), trad. franc. Souilhé CUF.

de transformar a própria vida, ou sociedade em que se vive. Já a palavra *ethos* pode significar costumes, hábitos e usos de um povo. Portanto, compreendo que essa afirmação de Foucault em referência a Plutarco seja passível da compreensão de que a escrita possibilita ao ser humano transformar a si mesmo, partindo de suas crenças e ideias e as efetivando em atos e procedimentos concretos, ou seja, operando através de sua própria verdade sob o mundo real.

Outra abordagem importante nessa discussão é a pesquisa (auto) biográfica. Para essa teoria a análise das “escritas do eu” deve se debruçar, sem distinção, sobre toda produção textual que tem como objeto o próprio sujeito que a escreve. Essa orientação supera a concepção comum de que o termo “biográfico” se remete à composição narrativa de toda a história da vida de uma pessoa. Contrariando o senso comum, o pesquisador do método biográfico perscruta quaisquer fragmentos textuais, independentemente de seu gênero ou de sua abrangência temporal, desde que o texto esteja em consonância com uma escrita do sujeito sobre si mesmo. O biográfico permite ao sujeito “sua inscrição nas condições sócio-históricas”, ou seja, possibilita “integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26).

Por sua vez, o pesquisador, através do método biográfico, pode ter acesso às construções simbólicas que medeiam a interação do sujeito com sua realidade. Pode, ao propor a escrita de si, investigar a construção dessa figura de si criada em constante dialética com o meio. Nesse sentido, a presente pesquisa pretende, inspirada na abordagem biográfica, propor procedimentos qualitativos para compreender a realidade psicossocial, ou seja, perscrutar as relações entre o social, o cultural e as vivências individuais sobre os estudantes em sofrimento psíquico. O método biográfico não se restringe às pessoas em situação de sofrimento, mas, aqui, inspiro-me nele para propor a pesquisa.

Nesse movimento, tomo a vivência¹⁶ como um conceito importante, o qual é significado a partir das expressões da linguagem, tais como a fala, a escrita e o desenho (VINHA; WELCMAN, 2010). É aqui que a visão do sofrimento e do adoecimento se encontra com a proposição da escrita de si e da autobiografia, pois considero que

...quando os indivíduos interpretam ou decifram a própria situação existencial, estão já parcialmente socializados; vale dizer, encontram-se sempre em um estado de pré-significação. Quero dizer com isso que o método autobiográfico possui um aspecto intrareflexivo que o pesquisador deve levar em conta. Dando mais um passo, é importante dizer que os pesquisadores da área biográfica não querem saber

¹⁶ É importante notar que a definição de “vivência” quando tratamos da pesquisa biográfica é diferente da abordagem que Vygotsky propôs. Enquanto para o pai da psicologia histórico-cultural a vivência abrange as significações, para a pesquisa biográfica, o vivido carece de significação. O conceito de vivência em Vygotsky se aproxima do conceito de “biográfico” ou mesmo de “experiência” nas abordagens biográficas.

simplesmente o que o sujeito pesquisado “pensa do passado”, antes, preocupam-se em apreender como os pesquisados construíram o mundo, como o vestiram de significados e como infundiram nesse mundo construído suas emoções (ou não). (BARRENECHE-CORRALES, 1998, p. 4).

Com base nessas afirmações, vejo que a pesquisa biográfica tem fundamentos sócio-históricos, contudo, ela elabora conceitos próprios, como história de vida e narrativa, biografia, trabalho biográfico, biografização, aprendizagem biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008). A base sócio-histórica está, portanto, no reconhecimento de que não existe, por si, um curso natural ou orgânico da existência, mas uma construção histórica a partir dos fragmentos da vivência.

Novamente, a mediação do signo (tal qual na psicologia russa) é evocada para compreender a relação do sujeito com o vivido, do homem com o meio. “Biografia”, etimologicamente, significa “escrita da vida”. Assim, as sociedades constroem e difundem modelos biográficos e os sujeitos, por sua vez, biografam suas vidas a partir de engessamentos mais ou menos pré-estabelecidos. As formas de narrar a vida também estão submetidas a modelos vigentes em uma dada relação espaço-temporal. Cito, apenas como exemplo fundante os “Ensaio de Montaigne¹⁷” como primeira obra que, de certo modo, tem como mote o próprio autor. Um desses modelos em específico é elucidado por Delory-Momberger (2008): a forma literária do Bildungsroman ou romance de formação, nele, me deterei um pouco mais.

Na narrativa de formação, encontra-se a síntese da individualidade moderna. As biografias individuais e as práticas de formação com as histórias de vida ainda se baseiam nessa tradição, mesmo que haja reformulações e divergências. A essência dessa forma narrativa está na concepção de homem como valor universal, concebendo um desenvolvimento humano da infância ao término de sua vida. A imagem mais representativa se origina nas ciências biológicas que concebem o desenvolvimento humano como uma semente que se forma a partir das condições ambientais e desenvolve flores e frutos ao longo de sua trajetória. A cada momento novo, a singularidade do ser humano adquire novas capacidades, em uma contínua aprendizagem, sempre melhorando sua performance rumo à autorrealização.

Outra ótica, ainda no mesmo espectro, é a leitura da sociedade burguesa que entende o sujeito como completamente responsável por si mesmo, autônomo e que deve

¹⁷ MONTAIGNE, Michel de. **Os Ensaio**s: livro I. 2ª ed. Trad. Rosemary Costhek Abílio, precedido de “um estudo sobre Montaigne”, de Pierre Villey sob direção e com prefácio de V.-L. Saulnier. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

“trilhar seu caminho” e “achar seu lugar na sociedade”. A sociedade pós-moderna atualiza e amplia a sensação de isolamento e atomização, introduzindo novos mecanismos de individualização como as tecnologias digitais e a virtualização da realidade. A narrativa biográfica, contudo, se propõe a dar forma à experiência vivida através da construção de sentidos da história de vida. Assim, essa abordagem advoga o “poder transformador da narrativa de vida” e postula que

quem faz a narrativa de sua vida não descobre uma história que teria ignorado até então, repentinamente revelada! Não, não há um sentido oculto, preexistente, que a narrativa vem desvendar! E para chegar ao fundo do raciocínio: Não, não há história nem sentido antes que a narrativa construa a história e estabeleça o sentido, e sempre de forma provisória e inconclusa [...] se existe, pois, um poder, encontra-se na narrativa. Mas, esse poder não tem nada de místico ou misterioso, é um poder de formatação (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 8).

Então, o que acontece quando o sujeito conta sua própria história? Ele lembra, dimensiona, pensa, repensa, cria relações entre fatos, ou seja, dota de sentido o que foi vivido. Ele realiza o mesmo trabalho do romancista, pois, laboriosamente, constrói um tecido, em sentido metafórico, que antes não havia. Havia apenas linhas, botões, agulhas, mas não havia trama. “Não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 8). Nesse sentido, a

biografia poderia ser definida como uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. Tal atividade de biografização apresenta-se como uma hermenêutica prática, um marco de estruturação e de significação da experiência que permite ao indivíduo criar uma história e uma forma própria – uma identidade ou individualidade – para si mesmo. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 10).

Bem, mas nem toda experiência pode ser assimilada prontamente. Há vivências que acontecem muito precocemente, como as ocorridas na primeira infância ou mesmo as ocorrências dramáticas, como os lutos, os acidentes, as violências e opressões sofridas.

Os dramas vivenciados, sofridos “ultrapassam provisória ou definitivamente nossa capacidade de integração biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.11). Essa análise de eventos que podem ultrapassar a capacidade de integração pelo sujeito lembra, sobremaneira, a conceituação freudiana de “trauma”, que será retomada quando apresentarei no tópico 3.4 essa conceituação. Por hora, deixo as questões: a biografização das situações que contextualizam a autolesão é possível? Pergunto ainda: é possível biografar essas experiências traumáticas de maneira a que se constituam como experiência? É possível que o sujeito passe da sinalidade ao uso dos signos (em uma linguagem bakhtiniana)? Até que ponto

a escrita de si proporciona a aprendizagem biográfica de estudantes que se autolesionam? Tais questões se justificam porque tomo a vivência da autolesão como traumatizante, tanto quanto as experiências de violência e rupturas que comumente são relatadas nas histórias de vida de pessoas que se autolesionam, isto é, é difícil colocar as próprias experiências de autolesão no discurso. Falar ou escrever sobre: narrar, descrever, dissertar sobre as vivências autolesivas frequentemente não é operacionalizável sem as devidas mediações.

Delory-Momberger (2006, p. 8), em outro trabalho, discute sua proposta metodológica, descrevendo, analisando e conceituando os “Ateliês Biográficos de Projeto”. Esses ateliês têm como finalidade “considerar essa dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de *formabilité* aberto ao projeto de si”, oportunizando a criação de diálogos entres as dimensões do passado, presente e perspectiva de futuro do sujeito, os ateliês possibilitam a construção do projeto pessoal. Do pronto de vista procedimental, são formados grupos não-superiores numericamente a 12 pessoas.

O Ateliê é realizado em sessões que correspondem a 7 etapas, que sintetizo a seguir:

- a) (Sessão 1) - nessa sessão ocorre a explanação das informações básicas de funcionamento, os objetivos de cada etapa, assim como as “regras de segurança” e ética. Ressaltam-se os cuidados em relação às emoções dos participantes, pois o grupo não tem finalidade terapêutica. Há ainda um cuidado sobre a discrição e corresponsabilidade em relação aos membros do grupo;
- b) (Sessão 2) - no segundo encontro é elaborado, acordado e ratificado, se possível por escrito, o contrato biográfico, momento fundador do trabalho biográfico que consolida o engajamento dos participantes;
- c) (Sessões 3 e 4) - nas terceiras e quartas sessões são iniciados os trabalhos biográficos através de diversos dispositivos como árvore genealógica, projetos parentais e mandalas. São exploradas experiências da infância, com a família, na escola, trabalho, etc. O grupo trabalha ora com todos os membros, ora em pequenos grupos. O objetivo é produzir a primeira narrativa e socializá-la;
- d) (Sessão 5) - duas semanas depois, um novo encontro é realizado e, dessa vez, cada sujeito expõe sua narrativa elaborada a partir das sessões 3 e 4, produzidas nesse intervalo de tempo entre as sessões. O grupo pode questionar a história

sem sugerir análises e interpretações, apenas com o objetivo de compreender a narrativa. Uma pessoa do grupo é escolhida pelo narrador, a quem se chama alegoricamente de “*escriba*”. O escriba escreve a história do narrador em primeira pessoa, e lhe entrega sua produção (heterobiografia). Após essa sessão, cada participante pode escrever sua autobiografia sem quaisquer limites formais ou quantitativos a fim de apresentar na sexta sessão;

- e) (Sessão 6) - nesse encontro, ocorrem as apresentações das autobiografias;
- f) (Sessão 7) - um mês depois, nessa última etapa, realiza-se um balanço, uma avaliação do impacto da autobiografia pelos sujeitos;

Essa estrutura serviu de base para a elaboração do processo de construção de dados desse estudo, que foi detalhado na metodologia (capítulo 4), importa dizer que não adotei as mesmas estruturas por se tratar de objetos diferentes. Alonguei o número de sessões e o tamanho das sessões a fim de viabilizar mais tempo para abordar um assunto tão profundo quanto a autolesão, mas, sem dúvida, foi pela estruturação do Ateliê Biográfico de Projeto que cheguei à metodologia de construção de dados.

É importante frisar, ainda segundo Delory-Momberger (2006), que o Ateliê biográfico de projeto não tem “forçosamente” caráter terapêutico nem de “desenvolvimento pessoal”. O dispositivo propõe-se objetivamente a ser uma prática formativa. Pondero sobre essa afirmação da autora e concordo, pois, senão, o que diferiria o ato de socialização autobiográfico da terapia?

Os elementos traumáticos, suscitados em um relato, podem provocar forte comoção por parte de quem sofreu o trauma. Um terapeuta poderia intervir tanto nessas emoções como na significação do ato, sua relação com a culpa e a vergonha, por exemplo, e, ainda, discutir as implicações desse trauma para a vida do sujeito e seus relacionamentos íntimos. Pois bem, entendo que nenhuma dessas atividades deve encontrar lugar no Ateliê, pois o que o Ateliê pode suscitar é a rememoração e a citação do trauma, que deve ser reelaborado em outra ocasião, em um processo psicoterápico, reflexivo diferenciado. Nesse sentido, entendo que o Ateliê pode dialogar com o processo terapêutico, mas sem se confundir com ele.

Sobre o “terapêutico” e o “clínico” no debate sobre o papel do psicólogo escolar, remeto ao debate realizado por Andalo (2020) em que propõe a superação do modelo saúde/doença e da testagem psicológica dentro da escola, através da postura profissional do “psicólogo como agente de mudanças”. A palavra “terapia” é polissêmica, e é evitada nesse trabalho com o objetivo de marcar distanciamento das práticas em saúde, e buscar a

construção de uma identidade profissional que dialogue com as perspectivas educacionais (PATTO, 1997; ANDALO, 2020). No seu sentido amplo, porém, todo ato de atenção e cuidado é terapêutico, pois possibilita acolhimento, significação, aceitação, etc. Nesse sentido amplo, essa pesquisa propôs, certamente, atos terapêuticos. O termo, porém, foi evitado, pelas razões mencionadas, e em seu lugar, adotei terminologias consagradas nas práticas educacionais.

Seguindo essa linha de raciocínio, discuto na sequência as contribuições dos autores que constituem os novos estudos do letramento (NEL), os quais também evocam a fundamentação histórico-cultural como fundamento de suas pesquisas. Os NEL, no entanto, possuem uma vantagem importante de atualizar conhecimento, pois são autores contemporâneos que pensam a escrita na perspectiva do letramento escolar com os desafios da atualidade.

3.4 Os novos estudos do letramento e o fenômeno da autolesão

Os estudos sobre o letramento não estão, nos autores citados nesse trabalho, relacionados especificamente ao comportamento autolesivo. A textualização é sempre tomada no sentido geral do desenvolvimento educacional dos estudantes. Percebo, porém, que a abordagem dos letramentos, por estar voltada aos processos de aprendizagem em relação aos contextos sociais, se alinha corretamente com as intenções dessa pesquisa. Há em comum, entre os NEL e a abordagem que adoto da autolesão, o fio condutor da consciência como fenômeno histórico-cultural.

Dieb (2018), no texto “Uma Nova Relação com a Escrita”, identifica a aprendizagem da escrita como sendo o fundamento da vivência escolar. Essa importante função da escola, contudo, carece ainda de efetivação na prática. Objetivamente, as crianças e adolescentes têm tido dificuldades em dominar a escrita, pois a escola brasileira não tem atingido plenamente sua função social. Importa perguntar, então, como se deve abordar essa problemática? Frequentemente a temática é abordada, segundo o autor, sob o ponto de vista deficitário, sendo, pois, alternadamente atribuída a insuficiência aos professores ou aos alunos. Percebe-se que, nessa perspectiva, pode ser engajado um sem número de práticas de controle institucional sobre o corpo docente ou ainda uma infinidade de “terapêuticas” e “diagnoses” sobre os discentes. Ora, para o autor, urge, portanto, a superação desse reducionismo e dos consequentes discursos que giram em torno do déficit.

Dieb (2018) propõe abordar a aprendizagem da leitura e da escrita a partir dos NEL. A superação da visão deficitária e de seu suposto remédio, ou seja, a subordinação da prática de letramento orientada para as avaliações agrava a situação, caso típico em que o remédio possui tantos efeitos colaterais quanto a doença, para usar uma metáfora em alusão às áreas biomédicas. As experiências empíricas corroboram que ler e escrever “para a nota” é uma das vivências mais frustrantes que o sistema educativo pode proporcionar. Em certa ocasião, ouvi de um estudante uma resposta negativa ao ser perguntado se tinha o hábito da leitura em casa. O jovem respondeu negativamente, pois já saberia ler, fazendo com que a prática da leitura não mais tivesse justificativa ou função.

Ainda com relação a essa questão, o autor afirma que os NEL têm abordado as “teorias sobre a leitura e a escrita e seus usos (os letramentos), concebendo-os não como conteúdos meramente escolares e autônomos (passíveis de transferência), mas como práticas linguageiras situadas, social, histórica e culturalmente” (DIEB, 2018, p. 11). Isso se justifica porque escrever é um ato social repleto de intencionalidade, circunstanciado e permeado de identidade, de emoção, de nuances e de marcas de possibilidades, por meio das quais o sujeito está inserido no mundo. Nesse sentido, não é uma atividade diferenciada de quaisquer outras (DIEB, 2018).

Ainda nas palavras do autor,

...somente a partir dessa compreensão, que envolve o uso reflexivo da linguagem e todo um processo de negociação discursiva, [é] que se pode despertar nos aprendizes da escrita um interesse mais genuíno, haja vista a interação passar a ser permeada de uma maior significação, tanto para eles, individualmente, como para os papéis sociais que precisam desempenhar (DIEB, 2018, p. 269).

Detenhamo-nos um pouco mais nesse pensamento. A compreensão de que a escrita e os sentidos dessa expressão humana estão relacionados às atividades sociais é uma das “chaves” que embasam essa investigação (DIEB, 2018); esta relação é relevante para a pesquisa na medida em que pretendo discutir as significações, os sentidos e os papéis sociais dos sujeitos pesquisados por meio da escrita. É por esse potencial revelador que a escrita se justificou como meio para a exequibilidade dos objetivos deste estudo.

Seguindo essa orientação, destaco as ideias de Bazerman (2006; 2015) sobre a escrita, uma vez que este entende os atos de escrita como criação. Eles estão indelevelmente engajados na criação de identidades em um mundo caracterizado pela intertextualidade. Assim sendo, a palavra escrita, novamente aqui, é evocada em sua potência criadora, analogamente ao que diz o texto bíblico na narrativa da criação do mundo: - *e disse Deus: haja luz! E o mundo se iluminou.* A Deus, porém, é dada a criação a partir do nada,

diferentemente de nós, que criamos em um mundo onde outros criadores também estão agindo, representando e gerando novas coisas.

O autor cita textualmente o Facebook, dizendo que nele se “postam”, através da escrita, as variadas formas humanas de existir no mundo. Cada frase contém informações preciosas sobre a presença e, ao mesmo tempo, cria a própria presença. Há quem acredite ser tão ou mais fundamental postar nas redes sociais a sua ação, ou o pensamento do que a própria processualidade existencial. Sei que também há aqui um campo fértil na denúncia dos excessos, tanto na pesquisa quanto na cultura de massa; no entanto, embora sejam consideráveis as demasias, trago a esse debate a realidade da presença criada pelo texto nas redes sociais semelhantemente àquela que é criada em outros ambientes. As postagens dessa natureza tanto criam relações, quanto também impactam situações, ajudam a definir contextos políticos e religiosos e a investigar como se dá o desejo de se representar para o outro, este visto como um objeto de merecido esforço e que exige embasamento teórico para tal.

Bazerman (2015) demonstra atenção específica aos estudantes de ensino médio quando revela sua percepção de que os adolescentes são, muito frequentemente, “fazedores de avaliações”. Fundamentalmente é esperada do jovem, nessa fase, a reprodução dos conteúdos de livros didáticos, no que tange à escrita. Sem perspectiva criativa, salvo exceções, o adolescente se desengaja da escrita, enquanto o ato de escrever deveria proporcionar “expressão pessoal, raciocínio crítico e compromisso social” (BAZERMAN, 2015, p. 118). Devo, portanto, exaltar essa capacidade de síntese do autor expressa na seguinte tríade: a expressão pessoal é via de representação da subjetividade, com seus desejos, emoções e particularidades; raciocínio crítico é o desenvolvimento cognitivo e político do jovem estudante tal como cidadão da *polis*, sujeito de direitos em um mundo de linguagem; por último, “compromisso social” deparado com o paradigma ético e ecológico, pois só há um planeta repleto de formas essenciais à vida e compartilhado por outros seres.

Com base nessa tríade, Bazerman tem clareza sobre o caminho a seguir no ensino da escrita, quando afirma:

Primeiramente, podemos ver todas as formas de escrita como potencialmente criativas, pois podem desenvolver novos significados para os estudantes. Mesmo quando nós só apresentamos a eles oferecendo aprendizado em formas padronizadas, estudantes precisam ver isto como ferramentas para expressar as ideias que eles queiram expressar, para explorar novas reflexões, para desenvolver perspectivas e mensagens singulares (BAZERMAN, 2015, p. 128).

Nesse sentido, somente através do desenvolvimento pleno da escrita os jovens poderão se engajar em um mundo que é feito de expressão. Expressar-se é necessário e pode

ser também desejado. Para viver em uma sociedade da informação, repleta de ambientes simbólicos, torna-se imprescindível os usos da escrita, seja como cidadãos, nas lutas por direitos, seja como profissionais, nas lutas pela sobrevivência e desenvolvimento, ou na vida social, através da virtualização das relações. “Nosso papel, como professores, é fornecer ferramentas e encorajar quem parte nessa jornada criativa e emocionante” (BAZERMAN, 2015, p. 131).

Nessa perspectiva, Bazerman (2007) trabalha com uma teoria retórica do letramento, isto é, em “todos os usos estratégicos da linguagem escrita” (p. 46). Nessa ótica, as significações dos textos estão relacionadas aos usos locais da leitura e da escrita e estes estão potencialmente sujeitos a mudança. A consequência dessa assertiva é a reflexão sobre as origens e implicações dos textos que se pode acessar, porque, de fato, acolhemos cotidianamente textos de maneira irrefletida. Deve-se, para o autor, proceder um estudo das experiências e circunstâncias pessoais. Tal tarefa não é simples, pois as práticas irrefletidas frequentemente contrariam os anseios e reflexões realizadas com consciência. Nesse sentido, ele questiona: como podem ser realizadas mudanças nas vidas das pessoas, em seu cotidiano? Como é possível mudar? Para o autor, a reflexão sobre a mudança pode encontrar sua utilidade no fato de que as pessoas estejam dispostas a refletir sobre suas práticas concretas cotidianas e, destarte, toda sua teorização considera a realidade prática e social dos sujeitos.

Os letramentos, na perspectiva de Bazerman, podem ser analisados em uma pesquisa a partir de 4 pontos de vista. Primeiramente, pode ser pensado o ponto de vista do próprio sujeito engajado na luta da escrita, na atividade escrita. Em segundo plano, podemos ainda, na figura do “observador íntimo”, analisar como testemunha um escritor em seus processos de escrita. Uma terceira maneira de realizar pesquisa seria perceber os sistemas de comunicação de médio alcance como em uma instituição, por exemplo. Por último, o autor percebe a possibilidade de, como observador distante, compreender os sistemas de comunicação amplos com impactos difusos na sociedade, ou seja, compreender “como os humanos usam o letramento para criar uma vida social que liga uma pessoa a outra” (BAZERMAN, 2007, p. 48).

Percebo que Bazerman está constantemente voltado para o contexto da escrita, pois é na situação “retórica” que pode ser entendida a ação retórica. Posso ampliar as lentes sobre a palavra retórica, remontando a Aristóteles (2005, p. 89) que, em sua obra que tem como título e objeto “A Retórica”, a define como sendo:

A outra face da dialética, pois ambas se ocupam de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum e não correspondem a nenhuma ciência em particular. De

facto, todas as pessoas de algum modo participam de uma e de outra, pois todas elas tentam, em certa medida, questionar e sustentar um argumento, defender-se ou acusar (ARISTÓTELES, 2005, p. 89).

Na mesma obra, Aristóteles discute os gêneros da retórica que são principalmente três: o político, que busca convencer; o judicial, acusatório ou de defesa; e o demonstrativo, pois que elogia ou censura. Isto posto, percebo que, ao acessar esses recursos, as pessoas aumentam a sua capacidade de estar mais conscientes às variáveis as quais não se tinha acesso. Nesse sentido, cada contexto é relevante, cada variável é significativa, sejam estas os hábitos, a personalidade, o humor, a educação ou os elementos linguísticos.

Os textos e suas consequências sociais evidenciam elementos para análise e compreensão. Assim, a consequência social entra em jogo em função do caráter intersubjetivo da textualidade. Cada texto é uma forma intersubjetiva entre duas pessoas, pois são relações que se encontram, que vislumbram uma possibilidade de conflito, de parceria, de aprendizagem, de tensão. Portanto, vai ficando claro que

...quanto mais sabemos sobre nossas situações, as dinâmicas sociais e os processos psicológicos, as opções textuais e as consequências antecipáveis de nossas escolhas, mais inteligente e efetivamente podemos orquestrar nossas performances, mesmo na maneira como nos tornamos acessíveis e integramos elementos não conscientes e não racionais a ambos os processos de escrita e de recepção (ARISTÓTELES, 2005, p. 54).

Com efeito, o indivíduo, em sua história particular e em seu conjunto atual de questões de vida, ao vivenciar o convite retórico, sente a abertura retórica, disponibilidade subjetiva para a ação da escrita. O pesquisador pode, então, examinar o texto que emerge, sendo esta uma maneira de realizar essa investigação: tratando o texto como um ato de fala.

Para quem se fala em forma de escrita? O que, como e por que se deseja falar? A escrita tem o poder de nos fazer participar de um determinado grupo social que interage por meio das letras ou ainda a possibilidade de a figura do pesquisador coincidir com a do escritor, isto é, ser também observador de si mesmo, “observadores reflexivos”. Como observador íntimo, o professor/pesquisador/psicólogo ocorre semelhantemente ao já exposto até aqui. Imbuído na missão de incentivar, confortar, animar o sujeito que escreve, ele assume o papel de confidente e conselheiro, pois o ato do estímulo à escrita exige proximidade, não necessariamente física, mas, sobretudo, subjetiva. É preciso, sob essa perspectiva, conhecer o contexto do escritor e suas inclinações particulares.

Bazerman (2006) também entende que a escrita possibilita uma semiprivacidade na lida com as questões internas, sejam estas de pensamento ou ligadas às emoções e

memórias, assim como pode nos ajudar a lidar com o desejo de cada pessoa de presença no mundo. A expressão “semiprivacidade” pode ser especialmente útil para entender que, por vezes, estar sozinho com “mundo interno” pode não ser suficiente para compreendê-lo, para manejá-lo. Por sua vez, expor a privacidade a outro ou a uma coletividade pode, também, trazer consequências que nos desencoraje. Assim sendo, a escrita pode ser um ponto intermédio, em que nem o escritor está completamente isolado, nem totalmente exposto.

O potencial da escrita, em seu uso para o desenvolvimento psicológico, é evidenciado, razão pela qual o autor defende seu uso na perspectiva do letramento na escola, pois “o papel que exerce no desenvolvimento pessoal e intelectual da criança, ao estimular as emoções, pensamento e a imaginação (BAZERMAN, 2006, p. 16). O autor cita a escrita em diários como prática terapêutica para pessoas que passaram por traumas ou mesmo que estejam percorrendo situações de crise em decorrência do ciclo de vida em que estejam. A esse uso da escrita, o autor se refere como um movimento de escrita pessoal e considera que, mesmo que o jovem não desenvolva uma profissão voltada à prática da escrita, sua produção – uma vez compartilhada com amigos, família ou comunidade – é veículo de construção de identidades, relações e compreensão mútua. Nessa direção, ele sugere que o professor possa recorrer tanto à experiência prévia do aluno quanto à sua vida interior, através dos “gêneros da intimidade”, isto é, diários, diálogos, narrativas pessoais e contemplações que são sobremaneira valorizados pelos estudantes.

No Brasil, Magda Soares (2004; 2005; 2009) se tornou uma referência em letramento em função de sua militância, de sua pesquisa e da qualidade de suas publicações. Talvez o cerne de sua contribuição se dê na relação entre alfabetização e letramento. Nessa direção, Soares (2009) constrói a superação dessa polarização, entendendo a necessidade de um “alfaletamento”. A importância desse debate para o tema que estou tratando pode ser resumido como o entendimento que defendo de que as práticas de escrita de si se inserem na escola a partir da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento. Esse debate elucida importantes questões sobre a realidade escolar do ensino da escrita nas escolas brasileiras e, por isso mesmo, é necessário que eu me detenha em alguns aspectos relevantes.

Soares (2011) sintetiza a importância do debate sobre a aprendizagem da escrita em quatro aspectos. No primeiro aspecto, ela enfatiza a alfabetização como domínio pelo estudante do sistema de escrita, ou seja, a gramática, a ortografia e as regras formais. No segundo aspecto, Soares propõe que a alfabetização aconteça em um contexto de letramento, que, por sua vez, pode ser definido em três dimensões: a participação dos aprendizes em atividades diversificadas de leitura e de escrita; o uso dessas práticas em função das práticas

sociais; e, por fim, a construção de atitudes positivas em relação a essas atividades. O terceiro aspecto diz respeito à diferenciação e à relevância de ambas as práticas de alfabetização e de letramento. Por fim, o quarto aspecto doutrina a necessidade de reelaborar as práticas de ensino da escrita nas primeiras séries do ensino fundamental na educação brasileira, período fundante da aprendizagem da escrita.

O conceito de letramento é muito recente na educação brasileira, tendo sido introduzido a partir da década de 1980. O conceito foi pensado com o objetivo da superação das práticas tradicionais de aprendizagem formal de alfabetização. Contudo, a autora entende que ambas as práticas são interdependentes, não havendo efetiva alfabetização sem letramento e não havendo letramento sem alfabetização. Nesse sentido, letramento também é um instrumento poderoso conceitualmente, pois proporciona a superação dos espaços didáticos como finalidade da aprendizagem.

Isso se justifica porque a artificialidade do ambiente escolar e dos materiais didáticos pode ser limitadora da aprendizagem concreta, pois a leitura e a escrita não deveriam ser desenvolvidas para a escola, mas, de maneira muito mais ampla, para toda a diversidade de usos sociais, sejam esses usos profissionais, para a cidadania, como prática de saúde, de comunicação, etc. Soares (1999) aprofunda a discussão sobre letramento, tocando em aspectos que dizem respeito diretamente às práticas que desejo utilizar.

Para a autora, “letramento” é um conceito amplo e que inclui práticas muito diversas de ensino e uso da atividade escrita. Segundo ela, as

pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades e nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre adolescentes), ou que buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre letramento (SOARES, 1999, p. 24).

A passagem acima evidencia, portanto, dois aspectos que embasam a afirmação de que a presente pesquisa é também uma pesquisa que envolve o letramento, pois intenciono promover o uso da escrita com adolescentes que se autolesionam, de modo que este uso seja norteado pela recuperação realizada por Foucault ou construído pela pesquisa biográfica (como demonstrarei adiante), em franco diálogo com as aprendizagens de escrita já desenvolvidas pelos adolescentes.

Avançando nesse processo, tomo as considerações de Perez e Araújo (2011) sobre a escrita, as quais corroboram com as aproximações entre a psicologia histórico-cultural, os NELs e a escrita de si. Nessa ótica, as autoras entendem que a escrita de si se constitui como

uma importante forma de passagem de uma prática formal de escrita para uma forma de apropriação dos usos da escrita. Para ela,

o movimento de “escrita de si”, vivido na sala de aula pelo professor e seus/suas alunos e alunas, confirma as contribuições de vários pesquisadores/pesquisadoras tais como Vygotsky (1987), Smolka (2003) sobre o papel primordial da mediação dos adultos no processo de apropriação da leitura e da escrita pela criança (PEREZ; ARAÚJO, 2011, p. 143).

Assim sendo, na visão da autora, a escola permanece como lugar fundamental da aprendizagem da escrita, sobretudo para os menos oportunizados, porém, há - para além da escrita propriamente dita, seja em verso ou em prosa - outras formas de grafar, ou seja, de se expressar e realizar atos comunicativos. Uma dessas outras formas se mostra relevante por permitir dimensões simbólicas particularmente complexas. Os quadrinhos configuram uma linguagem, uma arte que combinam diversos recursos e são capazes de dar materialidade a múltiplos gêneros. Passo a apresentar a relação dos quadrinhos com essa pesquisa.

3.5 A nona arte: mostrar-se ou não, eis a questão

Há uma surpresa na descoberta do universo das histórias em quadrinhos. Em princípio, a concepção, a abrangência e a relevância comuns que se tem dessa arte são bem diversas da realidade. De fato, para a academia e a escola, essa expressão só aos poucos vai ganhando a devida atenção. Diversamente, a chamada “nona arte” é considerada uma expressão diferenciada das demais artes como a literatura, o cinema e a pintura. As histórias em quadrinhos têm presença garantida no mundo atual, pois estão em bancas de revistas, lojas, redes sociais, livrarias, bem como têm ganhado adaptações para o cinema, a televisão e a internet. Por tudo isso, os quadrinhos são um fenômeno de massa e ocupam o imaginário de milhões de jovens e adultos em muitos lugares do mundo.

Segundo Vergueiro (2005, *apud* Souza, 2017, p. 5), “as HQ [histórias em quadrinhos], juntamente com o cinema, são o meio de comunicação de massa mais importante do Século XX”. Segundo Reichert (2011), as pesquisas apontam que formas semelhantes aos modernos quadrinhos são possíveis de encontrar desde as pinturas do paleolítico, passando pelo antigo Egito, astecas, Japão e Europa medievais. Contudo, foi com o surgimento da imprensa no século XIX que os quadrinhos modernos se formataram, com os primeiros personagens publicados em tirinhas de jornal.

Ainda sobre isso, Souza (2017) narra que o Brasil reconheceu a importância dos quadrinhos nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), referendando seu valor enquanto

gênero textual/discursivo para o estímulo da leitura e da escrita, com a criação, inclusive, de gibitecas nas escolas. Os quadrinhos constituem um recurso híbrido de imagens, textos, e estrutura gráfico-espacial – como enfatiza Lucas (2014). Portanto, trata-se de um gênero de escrita que só se realiza socialmente com a presença tanto de recursos imagéticos quanto linguísticos.

Ao definir os quadrinhos, há autores que a eles se referem como sendo

Compostos por quadros que combinam dois meios de comunicação diferentes: o desenho e o texto. Sua principal unidade narrativa é o próprio quadrinho, também denominado de vinheta. No mundo ocidental, a sucessão de vinhetas é organizada do alto para baixo e da esquerda para a direita, diferente dos países asiáticos, em que essa representação ocorre da direita para a esquerda, como nos mangás [...]. O formato mais comum dos quadrinhos é o retângulo, mas, atualmente, as HQs publicadas em revistas, principalmente as de super-heróis, utilizam quadrinhos com formatos bastante arrojados. A forma clássica dos quadrinhos é aquela que deu origem aos comics: a tira diária (IANNONE; IANNONE, 1994 apud SOUZA, 2017, p.4).

A maioria das histórias em quadrinhos tem um personagem principal e fixo, constituindo uma série que sugere uma continuidade narrativa ou uma sequência de episódios sem a limitação de uma trajetória. Há, nas imagens, diversos planos de visão, formas de representação gráfica apropriadas ou construídas a partir de referências do cinema, da fotografia e das artes plásticas. Há também recursos próprios e típicos dos quadrinhos como o “balão” (formas de incluir e direcionar as “falas” dos personagens), as onomatopeias (representações textuais de sons), o layout de página e os já citados quadros ou vinhetas (SOUZA, 2017, p. 3). Uma característica muito peculiar aos quadrinhos é sua organização “em uma sequência proposital e adjacente (lado a lado), tendo como principal característica o tempo enquanto espaço entre figuras”. Mais à frente, tratarei desses espaços entre as figuras como cortes semióticos, conferindo uma expressão espaço-temporal rica em significações.

Lucas (2014, p. 2) surpreende quando afirma que “não faz sentido falar, a meu ver, que se narra através dos quadrinhos”. Narrar, lembra o autor, remete a atividade verbal, todavia há quadrinhos que podem prescindir de qualquer elemento verbal, sendo mais adequado falar em “mostração”. Há que se considerar a diferença entre descrever, narrar e mostrar. A descrição existe tanto na narração quanto na mostração, mas pode prescindir de uma ou de outra forma. Para ele,

Não faz sentido falar em narrador em textos não verbais, também não faz sentido falar em mostração nos textos verbais. Admitimos que possa haver descrição (verbal, gestual) sem mostração (do referente em si), e não pode haver mostração sem descrição (pois mostrar é trazer à tona, total ou parcialmente, porque material

ou semioticamente, certas características do objeto mostrado). (LUCAS, 2014, p. 17).

Reconhecer e valorizar diferentes semioses amplia as possibilidades de significação. Através dos quadrinhos, podem ser acessados variados códigos tais como os verbais, os visuais, os gráficos, os orais, os sonoros. Todos esses elementos são separados ou articulados entre si. Assim sendo, não é justo pensar os quadrinhos meramente como “textos ilustrados”, mas sim “articulações potenciais entre o texto verbal (diálogos, recordatórios, onomatopeias), a imagem (geralmente desenhada, por vezes em diferentes estilos) e a distribuição espacial e articulada de quadros (que podem ser regulares, irregulares, com ou sem requadro, etc.) (LUCAS, 2014, p. 17).

Ademais, existem outros elementos a serem considerados, tais como a ordem, a frequência, a velocidade, o modo e a voz. Lucas (2014, p. 21) sintetiza esses elementos, dizendo:

Ordem, como o nome diz, é o modo como se ordenam os fatos numa história (cronologicamente, em flashback ou flashforward etc.); frequência é a quantidade de vezes que dadas ações são relatadas ou não, para mostrar sua singularidade ou sua repetibilidade, por exemplo; velocidade indica o tempo conotado pela narrativa, a qual pode ser comprimida ou expandida; modo indica a posição (ou distância) da narração, podendo ser entendido em determinados casos como perspectiva ou foco narrativo, geralmente levando em conta o que se narra/mostra e o que se deixa de narrar/mostrar; e voz é a enunciação de um agente dentro ou fora da narrativa

Em suma, por meio dos quadrinhos, é possível mostrar, em uma específica organização espacial, composições narrativas fazendo uso de uma estilística ou de uma tradição quadrinística.

Outro aspecto de aprofundamento que poderá ser operacionalizável, nesta pesquisa, é a relação entre os quadrinhos e o trauma psíquico, sob a perspectiva do cronótipo de Bakhtin (EARLE, 2013). Segundo Earle, em Bakhtin, as relações espaço-temporais representadas nas artes devem ser chamadas de *cronotópicas*. Este conceito propicia a representação de eventos, pois possibilita a inserção das marcas de tempo e de espaço, respondendo às indagações de “onde” e “quando”. Para o autor,

o conceito de "chronotopo" de Mikhail Bakhtin é uma excelente lente para usar quando se examina a relação entre tempo e espaço nos quadrinhos. No nível mais básico, o chronotopo é a relação entre tempo e espaço que se torna visível artisticamente no discurso linguístico e literário (EARLE, 2013, p. 1).

O uso desse conceito se justifica porque há, nos quadrinhos, complexas relações espaço-temporais que são postas em cada obra. Nos filmes, por exemplo, cada cena é contada em quadros que “deslocam” o quadro anterior. Há uma “montagem” de quadros em relação ao tempo cronológico. Assim, o espectador observa os quadros se interpondo no

desenvolvimento da narrativa, enquanto nos quadrinhos, toda a ação pode ser mostrada de uma só vez, a depender das intenções do autor e da circunstância, pois tantos outros recursos podem ser utilizados.

O outro conceito fundamental para a tese de Earle (2013) é a categoria “trauma”. Earle se baseia em Freud para definir essa condição, uma vez que, para o pai da Psicanálise, não é a quantidade de estímulos traumáticas que gera os sintomas, mas a “falta de preparação da mente” (p. 5). Earle utiliza a metáfora do escudo, referindo-se ao trauma como um evento que teria superado as defesas mentais, violado e ameaçado o “eu”. O trauma é, portanto, uma experiência que não ficou “disponível para a consciência”, não foi compreendido no tempo do sujeito, causando uma ruptura espaço-temporal e levando até ele a sensação de estagnação e eternização da vivência traumática.

Earle (2013) propõe a classificação de “quadrinhos de trauma” ou “quadrinhos-trauma” em referência às representações em que o enredo lida com os conflitos traumáticos. Isso, porém, extrapola minha intenção de resenhar o artigo, mas trago algumas considerações a respeito de suas conclusões na análise de algumas obras de “quadrinhos-trauma”. Nos quadrinhos de trauma, o leitor pode encontrar representações sobre histórias de vivências de sofrimento. Essas representações se mostram como “temporalidade coagulada ou fraturada”. A “cronologia traumática é frequentemente representada como quebrada” (p. 22).

Acontece que os quadrinhos possibilitam um cronótopo que simula o tempo paralisado, em “pausa”, semelhante às sensações de paralisia encontradas nas falas de pessoas traumatizadas. Assim, para Earle, à medida que um acontecimento real é incorporado em uma representação verbal ou não-verbal, ele pode ser chamado de cronótopo. A inserção de um acontecimento o coloca em “um lugar particular no tempo e no espaço”. Penso, entretanto, se essa inserção é suficiente para que, no caso de adolescentes que se autolesionam, ao invés de inserir eventos como marcas em seus corpos físicos, possam inserir vivências traumáticas em representações *cronotópicas*. Tal qual a fotografia, os quadrinhos criam uma pausa no instante e alongam indefinidamente um acontecimento traumático, eternizando o momento. Assim, comparativamente,

Para muitos que sofrem de uma ruptura traumática, a ruptura cronológica é o mais debilitante e óbvio dos sintomas que são experimentados. Essa ruptura é também uma das mais fáceis de representar na forma de histórias em quadrinhos, devido ao seu segmento gramatical as transições e o movimento do tempo através das tarjetas (EARLE, 2013, p. 40).

Além dos quadrinhos-trauma, outro gênero importante para esta reflexão são os quadrinhos autobiográficos (LUCAS; CELESTINO, 2014). O gênero pode ser definido quando os autores mesmos decidem realizar a “quadrinização dos seus relatos”. Posso citar os quadrinhos autobiográficos de referência literária, como “*Fun Home*¹⁸”, “*Você é Minha Mãe?*¹⁹”, “*Parafusos*²⁰”, “*Persépolis*²¹”, “*Frango com Ameixas*²²”, “*À Sombra das Torres Ausentes*²³”, cujos trabalhos buscam justamente levar aos autores a compreender a si mesmos e aos seus traumas. Embora não os analise nessa pesquisa, servem como referência para aprofundamentos futuros.

A gênese desse gênero está ligada à arte *underground* e se constituiu como um antigênero, na perspectiva de evitar a padronização criada pelos estilos comerciais e hegemônicos. A autobiografia em quadrinhos permitiu elementos de liberdade estética e ética, proporcionando expressões mais individuais e autônomas. Uma característica central desse gênero é a “identificação entre autor, narrador e personagem, estabelecidas por meio do nome e da pessoa gramatical” constituindo uma espécie de pacto autobiográfico (LUCAS; CELESTINO, 2014, p. 317). Para os autores,

Esse pacto, no caso das autobiografias em quadrinhos, opera também nas dimensões do discurso e da imagem. Além da narrativa inserida nos recordatórios, o leitor se depara com a representação visual do personagem que fala e interage com os outros. O pacto de referencialidade reside na identificação com o nome do autor, narrador e personagem, mas também na própria imagem do autor, na maioria dos casos, feita por ele mesmo. (LUCAS; CELESTINO, 2014, p. 318).

Este “pacto autobiográfico” opera tanto nos aspectos dos discursos quanto das imagens, ou seja, tanto nas narrativas quanto nas representações imagéticas e visuais dos personagens.

Comumente o autor desenha a si mesmo, seus ambientes reais ou imaginários, suas interações com pessoas de seu convívio ou ainda imaginadas a partir destes. Através dos quadrinhos biográficos, o sujeito, para além de narrar sua história, mostra a si mesmo, baseado na redação de “recordatórios”. Entendo que os recordatórios se constituem como

¹⁸ BECHDEL, A. **Fun home**. Uma tragicomédia em família. São Paulo: Conrad, 2007.

¹⁹ BECHDEL, A. **Você é minha mãe?** Um drama em quadrinhos. Tradução: Érico Assis. Quadrinhos na CIA, 2013.

²⁰ FORNEY, Ellen. **Parafusos**. Mania, depressão Michelangelo e eu: memórias em quadrinhos. Martins Fontes, 2014.

²¹ SATRAPI, M. **Persépolis**: completo. Tradução: Paulo Werneck. Quadrinhos na Cia, 2007.

²² SATRAPI, M. **Frango com ameixas**. Tradução: Paulo Werneck. Quadrinhos na Cia, 2008.

²³ SPIEGELMAN, A. **À sombra das torres ausentes**. Tradução: Antonio de Macedo Soares. Quadrinhos na Cia, 2004.

práticas básicas de escritas de si. De fato, em um sentido amplo, tomo os quadrinhos autobiográficos como uma forma ampliada de escrita de si, que inclui a “mostração” de si.

Não entendo que haja, essencialmente, diferenciação nas potencialidades básicas de uma narrativa autobiográfica realizada por meio exclusivamente da escrita e da fala (formas predominantemente verbais) e outra por meio da produção de quadrinhos autobiográficos. Em tese, as duas artes podem propiciar relatos de si, compreensão de si, retomada de lembranças, construção da biografia do sujeito, a reconstrução de si, o empoderamento, a representação e a superação de traumas, o cuidado de si, a elaboração de um projeto pessoal, dentre inúmeros outros processos de subjetivação.

Há dois pontos, porém, que sugerem uma diferenciação dos quadrinhos: em primeiro lugar, a organização das semioses em quadros delimitados por cortes semióticos (espaços entre quadros), que potencializam ao sujeito na lida com a dimensão cronotópica do trauma e sua conseqüente integração biográfica, e, em segundo lugar, a dimensão da “mostração” de si, que atua diretamente sobre a autoimagem, acessando eletivamente dimensões não-verbais. A essa altura, pode ser útil um estudo que demonstre uma oficina de quadrinhos de maneira prática. Isso se justifica porque me baseio no fato de Souza (2017) ter construído um relato de seqüências de oficinas de multiletramentos que se valeram da leitura e produção de quadrinhos. Entendo, assim, que a compreensão dos elementos constituintes desse processo é importante na elucidação dos quadrinhos, mas também para fundamentar os procedimentos metodológicos a serem abordados na próxima sessão.

Sobre a questão da narrativa, McCloud (2005, p. 10) delimita cinco princípios básicos para uma narrativa clara e convincente. Segundo o autor, faz-se importante a

escolha do momento, decidir quais momentos incluir em uma história em quadrinhos e quais deixar de fora; a escolha do enquadramento, escolher distância e ângulo para ver esses momentos e onde cortá-los; a escolha das imagens, representar os personagens, objetos e ambientes com clareza nesses enquadramentos; a escolha das palavras, escolher palavras que acrescentem informações valiosas e se casem bem com as imagens que as rodeiam; a escolha do fluxo, guiar os leitores através de e entre quadrinhos em uma página ou tela (apud LUCAS; CELESTINO, 2014, p. 321-322).

Relembro dos desenhos de Ana, quando elabora um desfecho em que mostra a porta de seu quarto fechada e o sangue escorrendo por baixo da porta. Essa imagem evidencia uma escolha do que mostrar e do que esconder. Ela poderia ter mostrado a si mesmo dentro do quarto, ou mostrado apenas a reação de seus familiares, mas mostra a porta do quarto. Essa porta fechada indica “fechamento”. A porta se encerra, a história se encerra e a vida dela se

encerra com a perda de seu sangue. Essa escolha da imagem permite emoções e compreensões que não são menosprezáveis, ao contrário, são peculiares e relevantes.

Retomando a exposição, em síntese, segundo Souza (2017), a produção de quadrinhos pode ser didaticamente seccionada em três gêneros, que são: a sinopse, o argumento e o roteiro²⁴. Tudo se inicia com uma frase que sintetize as ideias principais em que possa estar figurado o personagem principal, o objetivo de sua trajetória e o obstáculo a sua realização (*storyline*). A partir dessa frase simples, pode ser construída a sinopse que, por sua vez, contém mais elementos, tais como detalhes da história de vida, contexto, ambiente, outros personagens, detalhamento de objetivos e obstáculos, mais elementos da trajetória, incluindo o clímax e o desfecho. A partir da sinopse, o argumento contém todo o arco dramático em detalhes. Por fim, o roteiro pode ser construído contendo informações necessários não só sobre a história, mas sobre a forma de narrar, de mostrar, de organizar visualmente.

Um instrumento importante nessa última fase é o *storyboard*, “gramática visual” da obra, que contém o esboço, quadro por quadro, de todos os elementos verbais e não-verbais. Depois desses três instrumentos de construção dos quadrinhos, segue-se a finalização através do desenho manual ou digital. Souza (2017) organizou uma oficina de quadrinhos na escola, tendo realizado 12 aulas de 30min, as quais foram divididas e organizadas em 8 etapas, que passo a descrever sinteticamente.

- a) Etapa 1: leitura de quadrinhos na biblioteca e diálogo com alunos (1ª aula);
- b) Etapa 2: debate sobre as ideias dos alunos, aula sobre os elementos básicos da produção de quadrinhos (sinopse, argumento e roteiro) (2ª aula);
- c) Etapa 3: escrita das sinopses e argumentos (3ª e 4ª e 5ª aulas);
- d) Etapa 4: foi realizado um debate sobre estruturas visuais: layouts, quantidade de páginas, quadros por página, formas e tamanhos dos quadros, balões, cenário, ações. (6ª aula);
- e) Etapa 5: elaboração do roteiro (7ª e 8ª aulas);
- f) Etapa 6: elaboração do *storyboard*. (7ª e 8ª aulas);
- g) Etapa 7: continuou a elaboração do *storyboard* (9ª e 10ª aulas);

²⁴ Sinopse pode ser definida por um breve relato ou síntese de uma obra. Por argumento se entende a apresentação sintética de um enredo geralmente relacionado a uma narrativa de diferentes tipos, por exemplo, ficcional, documentário, etc. Já por roteiro compreende-se uma produção escrita baseada em argumentos, mas que se estende a mais elementos como cenário, personagens, foco narrativo e quantos recursos forem necessários para o planejamento de um filme, programa de tv, dentre outros (NEIVA,2013).

h) Etapa 8: desenho e produção dos quadrinhos com divisão de tarefas entre desenhista, colorista, letristas e revisor (11^a a 14^a aulas). Depois da finalização, o processo e as produções foram debatidos e avaliados com os alunos;

Souza (2017), então, avalia com os resultados da oficina, refere-se ao curto tempo de 30min como insuficiente; e acrescenta:

Observa-se que, nos momentos de produção, os alunos encontraram alguns obstáculos, como a dificuldade de sintetizar ideias, de ser objetivo e de organizar os papéis que cada integrante do grupo deveria assumir. Dificuldades que já eram esperadas, visto que são essas algumas das características que se deseja desenvolver nos estudantes e que a liberdade criativa oferecida a eles, não deixava saída fácil, a não ser continuar desenvolvendo as HQs, em colaboração, até superar este ou aquele obstáculo (SOUZA, 2017, p. 14).

Por fim, sintetizo os conceitos aqui abordados, pois os processos psicossociais que pretendo observar durante a pesquisa, a partir das práticas de escrita de si (quadrinhos-trauma, quadrinhos autobiográficos, correspondências, diários íntimos, blocos de anotações, narrativas, etc.), podem ser observados na escola através dos estudos sobre o letramento (ou multiletramentos). Esses processos serão: a fragmentação do *logos* e sua recolecção; o trauma e a sua inserção *cronotópica*; as representações dos fragmentos do vivido e a construção da história de vida; as imagens de si; os comportamentos autodestrutivos e seu oposto, o cuidado de si; a dificuldade em representar-se e o processo de autoconsciência; o assujeitamento e a auto-orientação; a anomia e a autonomia; as marcas no corpo e a construção de sentidos para lidar com as adversidades, etc.

Diante do exposto, defendo que a perspectiva sócio-histórica da linguagem me permitirá superar o dualismo teórico, compreendendo o fenômeno da autolesão em sua totalidade psicossocial. Isso se justifica porque, seja na produção escrita, seja na produção de histórias em quadrinhos do tipo autobiográfico, podem ocorrer produção de sentidos, sobretudo na transformação do sinal (autolesão no corpo) aos signos (representações de si em vários gêneros da intimidade), uma vez que a escrita, em especial na perspectiva da escrita de si, pode permitir a produção de sentidos necessária à compreensão do fenômeno autolesivo e dar ao sujeito oportunidade de lidar melhor com seu sofrimento.

Com base nisso, vários questionamentos ecoam pelo ar: qual é a história que cada uma daquelas marcas conta? Qual é o seu enredo? Que tragédias pessoais e sociais as subjazem? Como compreender as tensões, os amores, os temores, as raivas, as perdas e vitórias de cada uma das marcas sobre a pele? Que riscos-perigos estão representados nos riscos-cicatrices? Que decepções aquele último traço faz lembrar? E aquela cicatriz próxima

ao pulso, profunda, que narrativa sufocada teima em se aglutinar? Todo o luto daquela pessoa pode caber em um único braço? Olhando assim, até parece demasiado restrita a superfície do antebraço para tal imensidão de venturas e desventuras ²⁵. Nessa pesquisa, esses questionamentos podem tomar forma através do estudo de campo conforme especificarei no capítulo sobre a metodologia.

²⁵ Trago a memória de um poema de Carlos Drummond de Andrade (1989), o qual pode auxiliar na compreensão sobre o potencial das representações, uma vez que, para ele, “o mundo é grande e cabe nesta janela sobre o mar. O mar é grande e cabe na cama e no colchão de amar. O amor é grande e cabe no breve espaço de beijar”.

4 CADERNOS, LÁPIS, CANETAS E CRIAÇÕES ESPALHADAS SOBRE A MESA

Coisas transformam-se em mim/É como chuva no mar/Se desmancha assim em/ Ondas a me atravessar/Um corpo sopra no ar/Com um nome pra chamar/É só alguém batizar.

Te invade sem parar/Te transforma sem ninguém notar/Frases, vozes, cores/Ondas, frequências, sinais/O mundo é grande demais/Coisas transformam-se em mim/Por todo o mundo é assim/Isso nunca vai ter fim (MONTE; ANTUNES, 2015)²⁶.

Consciente de que “é indispensável integrar a vivência interior na unidade da vivência exterior objetiva” (BAKHTIN, 1988. p. 42), propus modos de oportunizar que os adolescentes pudessem simbolizar suas vivências e expressar sentidos anteriormente construídos ou construir novos. É na prática de oportunizar, observar, organizar, analisar e arquivar as representações escritas dos sentidos construídos e reconstruídos, e seus processos de subjetivação que passo a considerar os fluxos metodológicos pelos quais essa pesquisa fluiu. Assumo, desde o início, linguagens metafóricas. As uso por entender que não há um choque entre as linguagens metafóricas e científicas, desde que as figuras de linguagem estejam devidamente fundamentadas, ampliando as possibilidades de um texto exclusivamente “técnico”.

Na verdade, entendo que não é possível, nem desejável, abordar fenômenos extremos do sofrimento humano (como é o presente caso) sem incluir as dimensões do imaginário e dos afetos. Há fenômenos que pedem poesia, embora peçam também um esforço de rigor e método. Neste trabalho acadêmico, estou buscando construir um diálogo com as metáforas do sangue e da tinta, ou seja, da fluidez dos líquidos, de sua capacidade de transformação.

As propostas metodológicas aqui contidas pretenderam deixar fluir, como mencionei, os processos psicossociais dos sujeitos que irão participar da pesquisa. Fluir do sangue à tinta, pois a água que nutre a cada um de nós organicamente é o principal componente do sangue humano, que, por sua vez, alimenta o corpo, cérebro, coração, braços, mãos; mãos que guiam canetas e lápis, que, por sua vez fluem tinta, seja na superfície do papel, seja na profundidade dos textos e imagens produzidos. Superfície e profundidade são antíteses que constituem o todo, tanto na escrita quanto nas águas. A subjetividade, assim como a água, não é um fenômeno estanque, mas, equivalentemente, constrói-se, desenvolve-

²⁶ MONTE, M; ANTUNES, A. **Chuva no mar**. Álbum: “Canto” de Carminho, 2015.

se processualmente como um fluxo de um rio duplamente margeado pelo individual e pelo social, tal qual concebe Vygotsky (1998).

Esses rios desaguam no oceano cultural para onde fluem as múltiplas experiências humanas simbolizadas. Este, portanto, foi meu desafio no presente trabalho: “deixar fluir” as produções para conhecer as estudantes e, enfim, poder analisar como se dão os processos de escrita de si na mediação da construção da autonomia de estudantes que se autolesionam.

4.1 Tipo de pesquisa

Esta investigação foi um profundo mergulho hermenêutico-interpretativo em dados que foram produzidos por estudantes em atividades de escrita de si e que foram posteriormente analisados. Conduzi a produção dos dados a partir de atividades semidirigidas de elaboração de textos e quadrinhos com adolescentes que se autolesionam, organizadas no que chamei de Ateliê de Escrita de Si, como detalho ao longo desta seção.

Investigações como esta, qualitativa, surgiram a partir do final dos anos 1960 do último século. Essa tipologia de pesquisa não representa uma única forma de fazer ciência, mas múltiplos olhares e práticas que se agrupam nesse mesmo contexto e compartilham aspectos e características. Os dados construídos são chamados de qualitativos por serem permeados de detalhada descrição de pessoas, locais e interações humanas. Essa forma de investigar não se presta a comprovação de hipóteses, nem a manipulação de variáveis, pois os fenômenos a serem perscrutados são humanos e, portanto, de natureza diversa. Em tais fenômenos, importa “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 34).

Nesta seção, articulei os conceitos enunciados no referencial teórico relacionando com atividades práticas de pesquisa. As atividades de produção de dados nomeio doravante de Ateliês de Escrita de Si - ou simplesmente Ateliês - pois são inspiradas (mas não se constituem) nos ateliês biográficos e nas oficinas de quadrinhos citados no referencial teórico. Os ateliês foram realizados com um grupo de três alunas adolescentes de uma escola de ensino médio de tempo integral que estiveram recentemente ou ainda estão envolvidas em autolesão. Como procedimentos, adotei mediações que privilegiaram a livre expressão individual e em grupo por meio dos gêneros da intimidade, tais como diários íntimos, cadernos de memórias e quadrinhos autobiográficos. Como formas secundárias de chegar a essas informações, também estão previstos os estímulos à narração biográfica em grupo.

O método foi a interação profunda com os adolescentes para facilitar a livre expressão dos pesquisados, visto que

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 224).

Nessa perspectiva, o foco do investigador na pesquisa qualitativa é sempre a subjetividade, a partir do contato aprofundado com os sujeitos participantes da pesquisa em situações que os deixem o mais à vontade possível.

As pesquisas qualitativas se dão em pesquisas de campo e levam em conta a conjuntura e o olhar do outro, mesmo que diferente do olhar do pesquisador. Com efeito, o

...trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito da forma acima descrita - não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir os objetivos da investigação (GEERTZ, 1979, p. 241 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Em comum entre as abordagens de pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) enumeram cinco características que irei resumir:

- a) O investigador é o principal instrumento da pesquisa e a principal fonte de dados é o ambiente natural dos sujeitos. As ações, gestos e palavras dos sujeitos só fazem sentido quando referenciadas pelo contexto natural de suas atividades;
- b) Ênfase na descrição ou narração verbal ou exibição de imagens dos fenômenos ao invés de focar nas estatísticas. Exemplos são: transcrições de entrevistas, fotografias, desenhos, vídeos, relatos, notas de campo, documentos pessoais, etc.;
- c) Atenção aos processos de construção de dados ao invés dos produtos finalizados;
- d) A intuição do pesquisador é estimulada, pois as análises e conclusões são elaboradas a partir da análise dos dados, por meio deles, de “baixo para cima”. A realidade fundamenta a teoria;
- e) Esta pesquisa está interessada nos significados, nos sentidos que os sujeitos das pesquisas atribuem a si mesmos, aos outros e aos contextos em que vivem. O

diálogo entre pesquisador e pesquisado é fundamental para a produção de sentidos.

Percebo que cada uma das cinco características da pesquisa qualitativa esteve presente neste estudo, o que evidencia sua natureza qualitativa. Mas essa pesquisa, além de qualitativa, se constituiu também como exploratória. Segundo Gil (2008, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”. Rememoro os objetivos que dirigem este trabalho: o geral é analisar a mediação dos processos de escrita de si na construção da autonomia de estudantes que se autolesionam, o que levou a pensar nos objetivos específicos de descrever as experiências de constituição da subjetividade dos estudantes que se autolesionam no interior dos processos de escrita de si, mapear os sentidos da autolesão para esses estudantes a partir dos sujeitos representados em sua escrita de si e avaliar a manifestação dos processos de aprendizagem pelos quais a escrita de si se realiza entre os estudantes que se autolesionam. Compreendo que tais objetivos deixam evidente o seu caráter exploratório, ou seja, intenciono descobrir como essa prática de escrita transforma a realidade.

Para desenvolver esses objetivos, foi importante conhecer a autolesão e o sujeito que se autolesiona pelos sentidos que eles mesmos atribuirão por meio da escrita de si. Nesse momento, esse debate me parece mais complexo do que imaginava inicialmente, pois o título da pesquisa pode sugerir, caso não seja feito o devido esclarecimento, outra finalidade para esta investigação. O título deste trabalho acadêmico é “do sangue à tinta: a escrita de si na mediação da autonomia de estudantes que se autolesionam” e, desse modo, a expressão do sangue à tinta, como já discutida, permite deduzir que há uma intencionalidade em descobrir ou propor um método que permita essa transformação do comportamento autolesivo no sentido terapêutico. Quero situar esta questão como um paradoxo concernente às pesquisas em ciências humanas: quando o pesquisador conhece o fenômeno, tanto o fenômeno se transforma com a intervenção do pesquisador quanto o pesquisador se transforma com o conhecimento do fenômeno.

O fenômeno investigado nas ciências humanas, portanto, é relacional e subjetivo, isto é, sujeito-pesquisador e sujeito-participante se transformam a partir do conhecimento gerado pela pesquisa, pela reflexão, pela produção e análise de dados. Na epígrafe desta seção, a canção evoca esse princípio da transformação humana pelo signo e pela cultura quando expressa que “coisas transformam-se em mim”, ou seja, sinais são transformados em signos, que por sua vez são o microcosmo da subjetividade (VYGOSTSKY, 1998; BAKHTIN, 1988).

Bakhtin (1988), em específico, ensinou que a natureza da linguagem é a sua dialogicidade contínua, belamente expressa no desfecho da música da epígrafe: “isso nunca vai ter fim”. Reafirmo, assim, meus objetivos de pesquisa no sentido de uma pesquisa exploratória que visa conhecer um fenômeno - a saber, os processos de construção da autonomia - e não o transformar, no sentido de uma intervenção planejada e terapêutica que visou a superação do comportamento autolesivo. A transformação pelo conhecimento, a ressignificação, a produção de autonomia pela interação social são da constituição do fenômeno humano e entra como um aspecto a ser conhecido nesta pesquisa. A transformação “do sangue para a tinta” foi parte do fenômeno que estudei e em nenhuma hipótese foi confundida com uma pesquisa-intervenção que tivesse como objetivo alcançar a mudança/tratamento da autolesão.

A interação dialética entre conhecer a si mesmo e se transformar constitui uma totalidade circunscrita dentro dos fenômenos da consciência. Quando construo consciência, mudo, e quando mudo, acesso novas realidades e elaboro novas questões que, por sua vez, produzirão novas realidades. Mas, porque, então, decidi manter o título se percebo que pode provocar alguma ambivalência? Ora, de fato admito que “do sangue à tinta” é uma proposição que designa a intencionalidade de observar transformações, processos de significação, ou seja, mudança da sinalidade das marcas no corpo para a simbolização através da escrita. Acontece que, todavia, a pesquisa qualitativa não consiste em uma postura objetiva e neutra de observação da realidade, ou seja, esperei e intencionei que a participação de uma atividade da natureza que estou propondo proporcione, como efeito secundário da pesquisa, uma passagem da sinalidade ao signo.

Desejei desde o início que essa atividade permitisse a mais significativa interação entre os sujeitos e dos sujeitos consigo mesmo no sentido do incentivo ao autocuidado. Há, *a priori*, um compromisso ético com a diminuição dos comportamentos autolesivos, pois, assumindo que não há neutralidade possível nas relações humanas, me esforço por contribuir para diminuí-los, mesmo não sendo o responsável pelos jovens nem mesmo um terapeuta deles. Por princípio ético fundamental, deduzo que qualquer prática com indivíduos em sofrimento só pode ter a intenção de que as atividades propostas possam contribuir para a melhora do sofrimento humano: mas, repito, esse não foi o objetivo desta pesquisa, e sim ganho secundário esperado com a participação em atividades formativas. Esclarecido este ponto, é interessante considerar quem, de fato, será o sujeito-participante deste estudo.

4.2 Campo de pesquisa e sujeitos participantes

Neste tópico, pretendo propor uma detalhada descrição do *locus* da pesquisa. Desenvolvi todas as etapas da construção de dados em uma escola de ensino médio de tempo integral, contexto equivalente ao que ocorreu o episódio que narrei de modo superficial na introdução deste trabalho, em relação ao acercamento que os professores fizeram a mim, por ocasião de uma palestra proferida, como descrevi na apresentação desse estudo. Naquele momento, o episódio ocorreu durante uma ação intersetorial, como psicólogo do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), e que teve como *locus* uma Escola Estadual de Ensino Profissional (EEEP).

Para expor melhor o contexto em que eu atuei, explico que o SUAS materializa a Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2004) e está dividido por níveis de complexidade de proteção social, a saber, a Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial. Por “proteção social” se deve entender atuar de maneira integrada às outras políticas públicas com a finalidade de universalizar os direitos sociais, atuando para, dentre outros objetivos, fortalecer a função protetiva da família, garantir a convivência familiar e comunitária, desenvolver a autonomia e o protagonismo social (BRASIL, 2004). Nesse sentido, trata-se de uma política que visa garantir direitos e empoderar a população que mais necessita acessá-los.

Para dar concretude a essa política, executam os serviços do SUAS alguns equipamentos como, por exemplo, os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), onde desenvolvia à época minha atuação laborativa. A principal missão do CREAS é atender as vítimas de violação de direitos humanos, integrando-se ao Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), que é composto por diversos órgãos governamentais e entidades da sociedade que visam o pleno atendimento das necessidades do cidadão. É através do SGDCA que fica mais evidente a necessidade de ações intersetoriais entre Educação, Assistência Social, Justiça, Ministério Público, órgãos de segurança, conselhos de direitos, conselhos tutelares, equipamentos e serviços de Saúde, os quais devem atuar conjuntamente (DIGIÁCOMO, 1993; FARINELLI; PIERINI, 2016).

O SGDCA tem a finalidade de promover, defender e controlar a efetivação integral de todos os direitos da criança e do adolescente (direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos). Trata-se de um sistema estratégico, para além de um sistema de atendimento, complexo em sua estruturação, que deve promover ações que viabilizem a prioridade do atendimento à infância em qualquer situação (FARINELLI; PIERINI, 2016, p. 65).

O SGDCA norteia-se pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que, por sua vez, está fundamentado com a Constituição Federal de 1988 e com o espírito da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo este último o documento norteador das democracias modernas. Toda essa legislação está em harmonia com a Doutrina da Proteção Integral. A Proteção Integral se fundamenta na compreensão de que os direitos são inalienáveis, ou seja, não podem ser prescindidos ou separados, pois prejudicar quaisquer dos direitos humanos fere igualmente a dignidade da pessoa humana. Os direitos, portanto, estão numa relação de interdependência entre si e sob a corresponsabilidade do Estado, da família e da sociedade (FARINELLI; PIERINI, 2016).

É norteado por esse princípio que se presuem o funcionamento em rede e a corresponsabilização, a fim de se superar as antigas concepções da “transferência de responsabilidade” e do “atendimento compartimentado”. Estes têm levado a criança ou adolescente de setor em setor, ou de órgão em órgão, em busca de seus direitos, configurando-se como o retrato de um processo burocratizador, desumano e ineficiente (DIGIÁCOMO, 1993). Fica claro, portanto, que a escola, como parte do SGDCA, também deve exercer papel primordial na identificação, abordagem e acesso a direitos e garantias essenciais.

No entanto, de maneira nenhuma se depreende que a escola deva assumir a representação de “salvadora” dos muitos problemas nacionais, pois ela mesma está submetida às condições da desigualdade social estrutural que ultrapassam sua esfera de responsabilidade. Na citação abaixo, Digiácomo expressa em boa medida a relação da escola com a proteção integral.

Em muitos dos casos atendidos pela escola, a solução do problema enfrentado pela criança, adolescente e/ou família (cujos reflexos se fazem sentir na conduta dos alunos em sala de aula, baixo rendimento escolar etc.), irá demandar a intervenção de profissionais de outras áreas do conhecimento, que devem estar dispostos a colaborar com os profissionais de educação, sempre que necessário, com eles dialogando, articulando ações e desenvolvendo estratégias de atuação interinstitucional verdadeiramente comprometidos com o resultado, que vem a ser a já mencionada “proteção integral” infantojuvenil (DIGIÁCOMO, 1993, p. 6).

Segundo as informações da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (BRASIL, 2008-20014), as Escolas Estaduais de Educação Profissional, também chamadas de EEEPs, possuem características muito peculiares. Desde 2008, esse modelo está implantado e em expansão no estado do Ceará. A proposta educacional visa promover “um novo conceito de educação”, baseada na integração entre a formação regular no ensino médio, a profissionalização e a inserção no mercado de trabalho. Suas atividades são realizadas em

tempo integral, de 7h às 17h, o que pode constituir uma significativa mudança na rotina dos adolescentes provenientes do ensino convencional. As EEEPs, portanto, atendem a 84 municípios no Estado do Ceará, totalizando 110 unidades e 53.679 (dados de 2017) matrículas.

Em média, cada equipamento atende a 540 alunos e oferta gratuitamente alimentação, fardamento, material didático e transporte escolar. Cada unidade que foi construída a partir do modelo do MEC conta com biblioteca, ginásio poliesportivo e teatro de arena para atividades culturais. Quanto aos cursos técnicos ofertados, no Ceará há uma variedade de 52 diferentes profissões, tais como Enfermagem, Informática e Redes. No último ano do ensino médio, o aluno cursa estágio com bolsa paga pelo Governo do Estado.

Apesar de todo esse apoio e organização, a escola pode sentir os baixos desempenhos, tanto em frequência e engajamento dos estudantes nas atividades educacionais, podendo a política de saúde assinalar atendimentos ao adolescente através da emergência hospitalar, de equipes de saúde da família ou mesmo dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Nesse sentido, a Política de Assistência Social pode ser requisitada em função da baixa frequência escolar, o que implica em descumprimento das condicionalidades do Programa Bolsa Família, acarretando sanções que interferem no recebimento do benefício. Pode-se acionar também a Assistência Social por violação dos direitos do adolescente, seja pela negligência dos pais em buscar tratamento, seja porque, como parte do contexto sociofamiliar, a autolesão em adolescentes pode ter origem ou se agravar em situações de risco, a saber: violência psicológica, física ou sexual intrafamiliar ou extrafamiliar; convívio com pais dependentes de álcool e/ou drogas; discriminação racial, de orientação sexual ou de gênero, dentre outras situações de infração aos direitos humanos.

Assim sendo, a seleção da escola privilegiou alguns aspectos importantes: a princípio, em função da existência do comportamento autolesivo em adolescentes, conforme narrado pelos professores. Também tomei, como critério eletivo, priorizar o fato de ser uma escola de tempo integral, pois minha experiência profissional aponta que a exposição dos jovens ao ambiente escolar em tempo integral, com suas aulas, testes e exigências, pode favorecer o aumento de situações adversas. Privilegiei também o fato de ser uma escola pública, por ser a realidade da maioria dos estudantes brasileiros. Por fim, outro critério importante é a proximidade da escola com minha residência – isso limitou a um raio de poucos municípios dentre os quais pude selecionar, pois a pesquisa não contou com financiamento público ou privado, sendo custeada pelo próprio pesquisador.

Como forma de operacionalizar a pesquisa, apresentei um contrato de pesquisa à escola, contendo os cuidados éticos e informei que não haveria qualquer ônus à escola, além de apresentar a proposta de pesquisa. A triagem dos estudantes partiu de uma amostragem selecionada do total de alunos indicados pela escola. Os jovens passaram por uma seleção que ocorreu em três etapas. Ao final do processo de seleção, foram selecionadas três adolescentes, do sexo feminino. As estudantes estavam regularmente matriculadas na escola, bem como se encontravam no perfil da pesquisa, como detalho um pouco mais à frente.

Adotei a faixa etária para a triagem de acordo com o critério da lei. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a adolescência corresponde as idades de 12 a 18 anos incompletos (BRASIL, 1990). Os jovens iniciam o ensino médio com pelo menos 14 anos, então, concluí, que os adolescentes que foram visualizados para a triagem estavam entre 14 e 18 anos incompletos. Não estabeleci critério por gênero, nem por raça ou classe.

Havia estabelecido que a seleção dos sujeitos ocorreria após três etapas em sequência, como de fato ocorreu. As etapas foram: indicação da escola, entrevista com os estudantes e autorização dos pais e/ou responsáveis. Na primeira etapa, solicitei à escola um mapeamento, feito por ela, de adolescentes que se autolesionavam. Não estabeleci limite quantitativo de indivíduos. A escola se prontificou em participar da pesquisa caso os jovens tivessem interesse. A instituição realizou o levantamento e me apresentou uma lista com nove nomes. Agendei com eles uma entrevista inicial individual na sede da própria escola com data e hora marcada. Após a lista da escola, e durante o processo de entrevista, mais três adolescentes se voluntariaram a participar, totalizando 12 nomes. Ocorreram duas desistências antes mesmo das entrevistas, pois dois nomes que a escola indicou não compareceram à avaliação inicial. Conforme planejado, todos eram dos primeiros e segundos anos, e estavam na faixa etária estabelecida. Passo então a segunda etapa, das entrevistas.

Na segunda etapa, realizei 10 entrevistas semiestruturadas individuais por meio da aplicação de um roteiro (que segue) para verificar: (01) se o sujeito estava no perfil indicado para participar da pesquisa, (02) se não estava inserido nos critérios de exclusão, e (03) se havia interesse do jovem em participar das atividades. O perfil básico para participar da pesquisa era o de ser estudante adolescente que declarasse que se autolesionava. Foram considerados como critério de seleção, nesta etapa, os adolescentes que demonstraram desejo e interesse em participar das atividades da pesquisa, respeitando a autonomia dos indivíduos.

Não teriam sido aceitas qualquer eventual imposição de obrigatoriedade de participação do jovem por parte da escola ou da família, o que de fato não chegou a ocorrer.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- Gostaria de saber sobre você. Como você está? Como vai com seus amigos? O que você acha da escola e da sua família?
- Você de fato corta si mesmo ou se fere de alguma forma? Pode falar um pouco sobre isso?
- Por favor, responda o mais sincero possível. Você desejou ou deseja sua própria morte? Você já pensou ou pensa em tirar a própria vida? Você está planejando tirar a própria vida?
- Você já fez ou faz algum tratamento de saúde mental? Os médicos/psicólogos sugeriram algum diagnóstico?
- Caso seja selecionado, gostaria de participar de uma pesquisa que vai realizar durante quatro meses atividades de escrita e de quadrinhos, com quatro adolescentes que se autolesionam?

Adotei ainda, como critérios técnicos de exclusão, não selecionar jovens que apresentaram suspeita de sintomas comórbidos psicóticos, de depressão maior ou transtorno suicida não-controlado - sujeitos nessas condições muito graves de transtornos em saúde mental poderiam não estar em condições de frequentar a escola ou mesmo de participar de atividades de reflexão sobre si mesmos. Jovens cujos pais ou responsáveis não tivessem autorizado também não teriam sido incluídos na amostragem, por razões éticas e limites legais. Não levei em conta qualquer habilidade prévia com escrita e desenho.

Realizei então as entrevistas conforme pensado e, dos 10 adolescentes interrogados, somente três foram selecionados e aceitaram. Outros três jovens foram selecionados e desistiram e as quatro restantes não puderam participar por não estarem no perfil ou atenderem aos critérios de exclusão.

Dos jovens que desistiram, duas não chegaram a me explicar a razão, e o terceiro apresentou uma razão digna de nota. Este jovem foi o único do sexo masculino em toda a amostragem e desistiu por não desejar comunicar aos pais a prática de autolesão. Ele acrescentou que não a praticava mais na atualidade.

Das quatro que não foram selecionadas, três destas apresentavam comorbidades graves e foram devidamente encaminhadas a serviços de saúde. Outra não apresentava autolesão, apenas sintomas de ansiedade. De qualquer forma, a amostragem revelou que oito dentre nove adolescentes indicados, e que de fato apresentavam autolesão, foram do gênero feminino, corroborando com os dados epidemiológicos.

Ao final, todos foram orientados e encaminhados para atendimento médico e psicológico por minha sugestão e por intermédio da escola. Os pais ou responsáveis foram esclarecidos de que esta pesquisa não é uma forma de terapêutica e não substitui tratamentos

psicológicos e psiquiátricos. Ademais, foram advertidos de que a condição de saúde de seus filhos está entre aquelas consideradas pela ONU como fator de risco para suicídio. Quanto às três jovens que participaram da pesquisa, realizei orientação com elas e seus respectivos responsáveis familiares; com especial atenção, sugeri sobre a pesquisa e a necessidade de acompanhamento especializado em saúde mental.

Na tabela abaixo apresento o perfil das jovens selecionadas de maneira sintética. Os dados que constam na tabela foram colhidos na sua maioria durante a triagem, mas houve acréscimos por ocasião do Ateliê. Nessa tabela identifiquei as participantes pelos nomes dos personagens que foram criados ao longo do Ateliê. Essa escolha se deu em parte para proteger as identidades das adolescentes e em parte como exercício de “figuração de si”, isto é, para estimular as estudantes a ressignificarem a leitura que faziam de si mesmas.

Sugeri - após desenharem a si mesmas e contarem suas histórias ao longo de várias sessões - que escolhessem uma forma de se representar pelo desenho e dessem um nome a essa autorrepresentação. Duas adolescentes escolheram “Blue” e “Cacto”. A outra jovem, escolheu para si um nome fictício muito próximo de seu nome verdadeiro, com uma variação muito pequena, que deixava a si mesmo reconhecível. Eu mesmo sugeri seu nome, levando em conta que seu autodesenho era de um coração. Chamei-a de “Cora”. A essa altura, eu estava influenciado pelo poema de Cora Coralina que lemos na oitava sessão. Depois percebi que Cora, também é a palavra “coração” partida, incompleta. Cora se representava como um coração partido, então avalio como uma boa sugestão. A própria jovem concordou de pronto com a proposição.

Blue, desde o primeiro encontro disse gostar da cor azul. Seu palhaço tinha cabelos azuis, então creio que foram essas as razões conscientes de sua autora. Cacto, parece-me que simplesmente identificou a espécie de planta que caracteriza seu personagem, sem um elemento criativo que acrescentasse informações ao nome. Assim, trato a primeira jovem como Cora, a segunda, como Blue e a terceira, de Cacto. Passo a falar do perfil das três. Nas sessões seguintes aprofundo a análise dos seus nomes fictícios e personagens.

Tabela 01 – Perfil das participantes do Ateliê

		A	B	C
1	Nome fictício	Cora	Blue	Cacto
2	Idade	16	16	16
3	Ano	2º	1º	1º
4	Composição familiar	Mora com a tia e os avós.	Passa a maior parte da semana na Casa do Estudante, e os fins de semana com os pais.	Mora com os pais.

5	Situação familiar	Relata conflito e distanciamento dos pais. Morava com o pai em outra cidade. A mãe trabalhava na capital. O pai teria alcoolismo e negligenciava os filhos. Por conta disso, a mãe retirou os filhos da companhia dele e da cidade e os levou para morar com sua mãe (avó dos jovens), em outra cidade. A situação promoveu uma relação de conflito com o pai e dificuldades importantes de adaptação à nova realidade de Cora. Conflitos familiares e de adaptação foram relacionados diretamente à autolesão.	Seus pais são de um ex-assentamento de sem-terra. Sente-se rejeitada pelos pais, que são adotivos. É agredida verbalmente pela mãe. Pai alcólatra com constantes atritos com a mãe de Blue. A mãe disse que se arrepende de tê-la adotado: “Eu não deveria ter te adotado”, “você não é uma boa filha”, “você é tudo que as pessoas não esperam”, “se soubesse que era assim não teria te adotado”, “você é a praga da minha vida.” Muito sofrimento em relação aos pais. Reflete relação direta entre a situação familiar e a autolesão.	De um modo geral, percebo que Cacto se sente confortável com seus pais. Tem liberdade para falar com eles e diz que não sofre preconceito familiar por conta da autolesão.
6	Prática autolesão?	Sim	Sim	Sim. (Mostra o braço) “Não sei se dá pra ver porque já faz um tempo. Isso aqui foi apenas um surto. Tem gente que faz isso pra ver o sangue escorrer, eu não quero ver o sangue escorrer. Eu só quero simplesmente sentir a dor. Eu quero sentir a dor pra mim perceber pra tentar matar o que tem dentro de mim. Eu me defino como um monstro e eu tenho que me cortar pra acabar com isso que tem dentro de mim. Não sei porque”. Sempre fiz só pra sentir a dor. Não é pra deixar as marcas.
7	Há quanto tempo?	“Tá com um ano e alguns meses, só. Eu fazia isso porque eu me sentia só. Mesmo tando com alguém do meu lado eu me sentia só”.	(Faço) “desde os 12, 13 anos, faz tempo. (Faço) não é direto, a cada um mês. Daí eu fico bem sem escapatória, sem nada, eu fico com muita coisa na cabeça e aí eu faço, já tá com uns dois três anos. (Faço) semanal”	“Desde os 12 anos”.
8	Faz acompanhamento em saúde mental?	Não	Não.	Ela não fazia mas começou logo após o Ateliê.
9	Namora?	Não	Sim	Sim.

10	Ideação suicida?	Sim	Sim. “Penso muito. Quando eu tô bem mal”.	Sim. Não penso agora com tanta frequência.
11	Já tentou suicídio?	Sim, mas acredita que não vai tentar de novo.	“Nas férias de julho. Tentei. Remédios. Só que não foi muito certo. (A primeira vez) que eu tentei, sim. (Pensa em voltar a tentar?) Digamos que sim.”	“Me suicidar, já, muitas vezes”.
12	Relação com a escola	De conflito, desadaptação, falta de sentido. Resumo como “uma prisão”. Dificuldade de fazer amigos e não vê sentido nas atividades escolares. Pediu transferência ao final do Ateliê e do semestre para sua antiga escola.	Blue dorme mal e falta ou chega atrasada com frequência. Blue se sente grata pela oportunidade de estudar e com liberdade, por estar longe dos pais, mas ao mesmo tempo desmotivada e com dificuldade de dar conta da rotina de aulas. Muito desconforto em estudar e lidar com a coordenação.	Gosta de ler e de desenhar, mas tem dificuldade de se relacionar com a escola, inclusive de fazer amigos.
13	Relação com a escrita/desenho antes do Ateliê	Ama escrever e ler, embora não tenha costume de escrever sempre, já chegou a manter um diário pessoal.	“Eu gostava muito de rimar, fazer rimas. Depois parei. Quando vinha inspiração eu escrevia nele. Mas aconteceu alguma coisa com ele que não encontro mais, a minha mãe deve ter jogado no lixo ou algo assim”.	“Às vezes eu tenho algumas crises e eu gosto de desenhar”.
14	Cultura	“Eu leio, escuto música e canto também”. Aos poucos Cora foi revelando sua aproximação com a cultura gótica e underground, muito semelhante a Cacto.	“Não gosto de monstros porque tenho medo.” Embora tenha dito isto, Blue ainda citou diversas séries e filmes de terror, além de RAP e outros estilos musicais.	“Eu gosto de desenhar principalmente personagem de anime. Aqueles que remetem minha vida, que parecem comigo. Às vezes eu faço desenhos sem nenhum motivo, só por vontade” ...

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Após esta exposição podemos perceber que as participantes foram todas do sexo feminino, estudaram na mesma escola em 2019 e estavam com 16 anos. Cora e Blue apresentam conflitos familiares muito relevantes desde a triagem, com violência e diretamente relacionados à autolesão. As três também relatavam fortes queixas da escola, mas isso só ficou mais claro ao longo do Ateliê.

Quanto à saúde mental, nenhuma das três era acompanhada antes do Ateliê, e somente C iniciou tratamento logo após a triagem. É importante notar que todas elas já tentaram suicídio e apresentaram ideação suicida. Avaliei que não estavam em crise com possibilidade significativa de ocorrência; mesmo assim, como relatado, encaminhei-as ao

serviço de saúde e à coordenação da escola. Em relação à autolesão, Cora começou mais recentemente, com catorze anos, já Blue e Cacto começaram por volta dos 12 anos. Nenhuma das três soube dizer como começou. Elas disseram que ninguém as ensinou; relataram ainda que não participavam de rede social que estimulasse a autolesão e atribuíram essa prática a uma necessidade pessoal individual, sem correlação com uma “tribo” ou influência dos amigos. As três referiram gostar de escrever ou desenhar antes do Ateliê, embora somente Cacto mantivesse essa prática. Quanto aos aspectos culturais, em seu devido tempo, farei as análises a esse respeito.

Na terceira e última fase, convidei os pais ou responsáveis dos quatro primeiros classificados à escola ou, falei ao telefone - quando preferiram - com o objetivo de explicar a situação de pesquisa, elucidar os limites éticos, sanar eventuais dúvidas e solicitar autorização por escrito, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para a participação das respectivas filhas. Também apresentei as adolescentes o Termo de Assentimento para evidenciar a voluntariedade das mesmas na atividade.

As adolescentes também foram informadas e orientadas que não poderiam divulgar ou compartilhar publicamente as informações e produções presenciadas e elaboradas durante as oficinas, nem mesmo as suas, devendo manter o sigilo.

O presente projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do Ceará – UFC a fim de assegurar que a pesquisa seguisse aos padrões aceitos pela comunidade acadêmica.

A seguir, desenvolvo uma narrativa que demonstra minha experiência prévia com o fenômeno e os sujeitos delineados neste projeto com a finalidade de, posteriormente, demonstrar alguns elementos metodológicos e enriquecer este projeto com um relato biográfico.

Passarei a narrar a história de Ana, já citada anteriormente, na seção sobre a Delimitação do Objeto, pois, para Anselm Strauss (1987, p. 286 *apud* (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 34), “nenhuma proposta deveria ser escrita sem uma prévia recolha e análise de dados”. A mim, pareceu claro que a experiência com Ana foi fundamental para a construção desta pesquisa e marca uma vivência prévia, uma análise-piloto, que permitiu maior profundidade com o fenômeno. Busquei proteger as identidades evitando me referir a datas e locais, substituindo os nomes dos sujeitos por nomes fictícios, omitindo ou alterando informações não-centrais ao relato. A narrativa que se segue, portanto, tem elementos ficcionais, embora seja baseada em uma trajetória verdadeira.

4.2.1 A história de Ana

Da primeira vez que veio ao meu encontro, Ana chegou à sala onde eu atendia, encaminhada de uma escola pública estadual quase que a contragosto. Era uma adolescente negra de cabelos levemente cacheados e soltos, com um telefone celular na mão e fones de ouvido, com suas blusas de mangas compridas, casacos e roupas frouxas, quase sempre pretas e que claramente destoavam do calor intenso do clima cearense. Não estava minimamente engajada na relação que eu propunha e vinha movida pela pressão da escola em que estudava e da amiga que pressionava para que ela comparece às sessões de atendimento.

Explicava-me, nessas ocasiões, como aconteciam as situações em que marcava a si mesmo com lâminas de aço. Mostrava-me seus cortes feitos na pele dos antebraços, principalmente, mas também na lateral da barriga. Falava-me das músicas tristes que costumava ouvir e colocava para escutarmos. Mostrava-me também filmes, poemas, desenhos e blogues com temáticas de profunda tristeza e desesperança. Eu não sentia em momento algum um pedido de ajuda para superar essa realidade, ao contrário: Ana parecia querer me mostrar que eu não poderia entender o que ela estava passando por que eu não era como ela, um anjo. Essa, aliás, foi uma das imagens mais fortes que ela me apresentou e que passo a explicar melhor.

Segundo ela, haviam pessoas que não eram seres humanos, pois que não pertenciam a esse mundo. Elas eram como anjos caídos com uma saudade insuperável do céu. Os anjos, mesmo que em forma de gente, ansiavam a todo instante a retornar para casa. E nunca se sentiam confortáveis entre os verdadeiros humanos. Éramos, portanto, de natureza distinta, concluí a partir da compreensão dela. Eu aceitava sua narrativa e de forma alguma apresentava uma leitura diferente da dela. Eu partia sempre em nossos diálogos da imagem do anjo. Ponderava com ela, em nossos diálogos, se era a melhor escolha para um anjo, pois, se recusar a missão de viver na Terra, assim como se seria adequado para um anjo infligir a si mesmo um autoflagelo como a autolesão. Ana, mesmo reiteradamente enfatizando que eu não entendia o que ela vivia, dizia que lhe agradava conversar com uma pessoa que não a julgava, mas que buscava compreendê-la. Assim sendo, penso que Ana valorizava minha forma de ouvi-la sem pré-julgamentos pelo contraste que sentia em relação à forma que sua mãe a tratava, como explico a seguir.

O fato é que a mãe de Ana parecia nunca investir em sua filha como alguém que merecesse sua real atenção. D.^a Mariana impunha predominantemente, do início ao fim do

acompanhamento, uma postura de distanciamento na relação com a filha. Sempre esteve convicta que todas as dificuldades dela eram estratégias elaboradas para lhe atingir pessoalmente. Maneiras de chamar sua atenção e de evitar assumir responsabilidades. D.^a Mariana passava muitos dias fora de casa e deixava Ana na responsabilidade de realizar autonomamente todas as atividades de cuidado da casa, de si mesmo e de seu irmão mais novo, que é uma criança com deficiência. Ana, como filha mais velha, tinha a responsabilidade de assumir a casa enquanto sua mãe trabalhava fora para sustentar a família.

Elas estavam abaixo do limite da linha de pobreza e não havia oferta de vagas de emprego na cidade deles. O pai de Ana havia falecido quando esta ainda contava com 12 anos e, mesmo tendo convivido pouco, Ana se referia a ele sempre com muito carinho e admiração. Sua mãe, no entanto, tinha dificuldade em aceitar a bissexualidade de Ana. Se incomodava com suas roupas “masculinizadas”, suas amigas, relacionamentos amorosos, suas postagens na internet. D.^a Mariana parecia querer uma “outra filha” que correspondesse às suas expectativas de feminilidade e relação mãe-filha. Ao mesmo tempo, em que D.^a Mariana tinha dificuldade para superar seus pré-conceitos, faltava claramente quem ajudasse Ana a lidar com sua rotina de cuidado de si mesmo e de suas atribuições. Ana se alimentava insuficientemente, tanto em qualidade como em quantidade e frequência com medo de engordar; somado a isso, passava a noite em claro conversando ao celular e se angustiava e se refugiava em seu quarto cotidianamente. Eventualmente usava álcool e drogas.

Como psicólogo, fiz contato com D.^a Mariana em várias ocasiões, por telefone ou presencialmente. Conversamos sobre a necessidade de Ana ter a presença de um adulto que lhe ajudasse a se engajar em sua rotina de autocuidado e alertei para a data do possível suicídio. D.^a Mariana, oscilava ora se engajando nos cuidados de Ana, ora lavando suas mãos, por que não podia parar sua vida e seu trabalho para viver em função dela. D.^a Mariana também estava tentando sobreviver e cuidar de seus filhos à sua maneira. Ajudou em relação às tentativas de suicídio; na verdade, Ana tentou algumas vezes e foi sempre socorrida pela família ou pela escola. Tomava remédios psiquiátricos em excesso propositadamente ou desferia cortes profundos nos pulsos e, nessas ocasiões, era levada pela família ou escola ao hospital e à rede de saúde mental pública. Nesse sentido, a rede de apoio que eu podia contar para dar suporte a Ana, de fato, era bem limitada; mesmo assim, foi de fundamental importância nos anos iniciais de atendimento. Ao todo acompanhei Ana por quatro anos e, em certo sentido, ainda a acompanho, pois, esporadicamente, Ana me procura para uma sessão.

Tanto a família quanto a rede de saúde mental pública tinham sérias limitações que tornavam frágil o suporte dado a uma adolescente com um quadro tão delicado. Faltava

suporte e sobreviviam comportamentos de risco. Ana faltava a atendimentos comigo, suspendia o uso de medicações por conta própria, faltava a consultas de saúde mental, se via em conflitos com familiares, com amigos, na escola. Em inúmeras ocasiões, imaginei que ela não mais retornaria aos atendimentos. Aceitei a todos os seus retornos e busquei incessantemente mantê-la em acompanhamento até que algo improvável aconteceu e mudou essa trajetória. Ana engravidou sem que tenha planejado ou desejado isso. Não se tratava mais só de uma adolescente, eu estava cuidando, a partir daquele momento, de duas vidas.

A gravidez de Ana colocava em suspeição uma série de prováveis problemas e o mais grave deles, sem dúvida, era a proximidade do seu aniversário de 18 anos e, conseqüentemente, data em que havia assumido o compromisso consigo mesma de se suicidar. Passei a elaborar as questões mais essenciais. Ana iria ter interesse em abortar ou em ter o filho? Seria capaz de tentar suicídio mesmo gestante? Caso desejasse continuar a gravidez, usaria ainda álcool e drogas comprometendo o desenvolvimento da criança ou faria os pré-natais e corrigiria sua alimentação? Em suma, como seria o comportamento de um anjo adolescente diante de uma gestação não-planejada?

Do meu ponto de observação, surpreendia-me com a vida que insistia em se refazer mesmo em meio a um contexto tão difícil. Aliás, me surpreendeu mesmo quando Ana decidiu cuidar da criança e começou a enfrentar desafios que antes não tinha se proposto a fazer. Passados os momentos iniciais de angústia pela descoberta de sua nova condição, o anjo que vinha em minha sala para atendimento comigo, passou a falar mais da criança que viria a nascer do que do universo cultural da autolesão. De fato, começou a se preparar para cuidar de uma criança. Ana me relatava que queria ser uma mãe muito melhor do que ela mesma teve a oportunidade de ter. Ela estava determinada a ser uma mãe capaz de dedicar e prover os cuidados que um bebê necessitaria. Pouco a pouco, passou a enfrentar cada um desses desafios que compunham o papel de mãe.

Passou a ir a consultas médicas, evitar álcool e drogas e se alimentar segundo as prescrições nutricionais, bem como começou a selecionar as companhias com quem andava. Sua família também estreitou os laços de cuidado com Ana e o novo membro prestes a chegar. As crises de autolesão, no entanto, não sumiram, tampouco os questionamentos sobre o sentido de estar viva. Por vezes, inferi que Ana planejava dar a criança em adoção após seu nascimento e, então, tentar novamente o suicídio. Eu tive que esperar a data do aniversário dela de maior idade, pacientemente. Posso agora contar como foi.

Naquela manhã, acordei e fui passar um café forte e puro como prefiro. Havia, no entanto, uma expectativa no ar que o tornava mais denso do que o de costume. O café demorou a ferver. Enquanto esperava, pensei que havia feito tudo o que estava ao meu alcance: alertei a família, cuidei de Ana e trabalhei para que estivesse devidamente medicada naquela data. De fato, fiz tudo que podia.

Trabalhei normalmente o dia todo e no final do expediente liguei para Ana para parabenizá-la, aliviado. A sua promessa foi, felizmente, descumprida. Ela não cumpriu o pacto que havia feito consigo mesmo de autodestruição. Pelo visto, a vida se reinventou através de outra vida. Ana agora precisava cuidar de uma criança e, para isso, esmerava-se em autocuidado. Em breve, ela mesma iria perceber que estar viva só para cuidar de uma criança poderia talvez não ser o suficiente. Novas crises e dificuldades apareceram no cuidado de um recém-nascido. Ana seguia resistindo, mas intensamente cansada.

Não me recordo bem ao certo, mas foi nesse contexto que senti que a relação deu um salto qualitativo. Ela precisava de ajuda para estar melhor para seu filho e resolveu confiar em mim para isso. Decidiu compartilhar seu maior e mais dolorido segredo. Fez questão de contar-me com detalhes o que não relatou nem mesmo à sua própria família. Um acontecimento que carregaria consigo de forma sofrida por muitos anos: um vizinho seu que ainda mora atualmente em seu bairro, a subjugou e a violentou sexualmente quando ela era ainda uma criança. Na ocasião da agressão não estava sozinha, mas acompanhada de uma amiga, que também sofreu a mesma violência. Elas guardaram o segredo para si e se apoiavam desde então. Ana nunca o denunciou e, portanto, o agressor nunca foi responsabilizado.

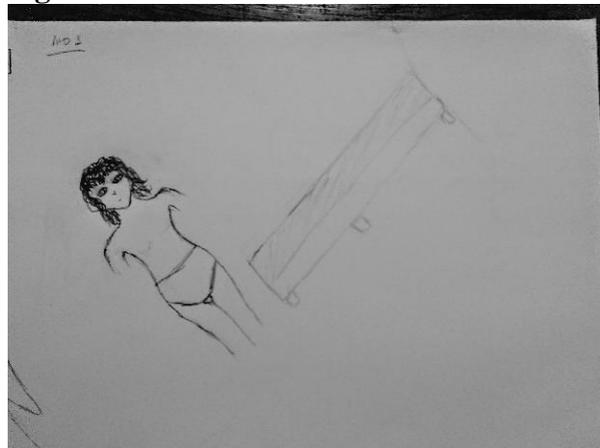
Acolhi com muito cuidado esse relato e me comprometi com o sigilo. Após esse relato, senti que havia algo de especial na forma em que Ana tratava nosso relacionamento a partir de então. Passou a me relatar seus desconfortos ao invés de escondê-los de mim e só a muito esforço me revelá-los parcialmente. Comparecia às sessões e me dizia objetivamente como estava passando e como estava lidando com a autolesão, com a tentação de se isolar em seu quarto, com a insônia e com a dificuldade em se alimentar. Ana estava finalmente engajada em sua recuperação.

Como ilustração do seu engajamento, demonstro através de um procedimento que lhe propus por meio da técnica do desenho em “tirinhas”. Sabia que ela gostava de desenhar, apesar de não se dedicar a essa atividade com frequência. Pedi que ela desenhasse como se sentia em uma folha e, após esse desenho, pedi que desenhasse novamente na segunda folha uma continuidade da primeira criação, porém, que passasse a uma situação de conflito.

Continuei propondo uma terceira e última ilustração, que desse desfecho a história. Ana, ao final, compôs uma tirinha que representou, no primeiro quadro, seu isolamento em seu quarto e uma autoimagem muito frágil. No segundo quadro, apresentou a imagem de um ser que a subjuga e lhe desumaniza. Sua reação é de se resignar ao chão de seu próprio quarto e de aceitar o lugar em que a figura a colocou. No desfecho, durante o terceiro quadro, ela já não se mostra. É apenas sangue esvaindo por debaixo da porta cerrada. Sangue que escorre em segredo, em silêncio, preso no quarto.

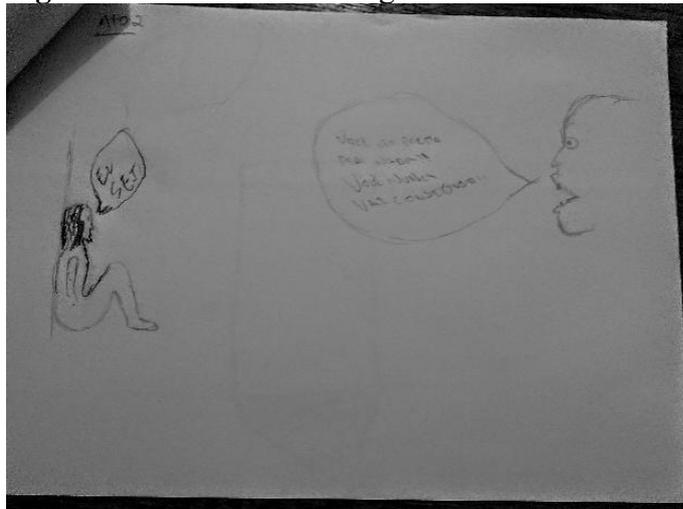
Entre tinta e sangue, os conflitos subjetivos de Ana se revelaram e se apresentaram para o diálogo intersubjetivo em uma relação de cuidado. A tirinha autobiográfica da autolesão parece ser um ponto de inflexão em que comunicar o sofrimento é algo fundamental na busca por ajuda. Eu não iria conseguir saber como ela estava de fato se ela mesmo não me comunicasse de alguma forma. Ana parecia começava a entender a importância de falar de suas fragilidades com o objetivo de pedir auxílio. Ao final do atendimento, fomos ao hospital. Após esse episódio, passei a utilizar novas estratégias de acompanhamento.

Figura 2 – “Desenhe a si mesma”



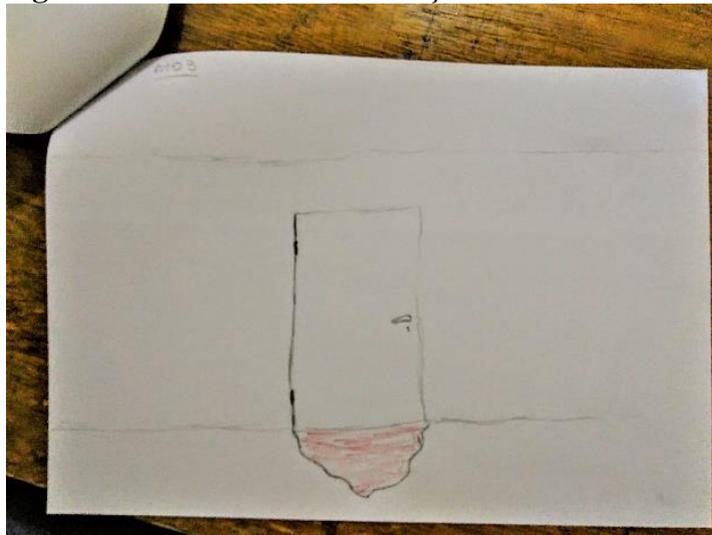
Fonte: desenho elaborado antes da pesquisa por Ana (nome fictício)

Figura 3 – “Desenhe uma segunda cena de conflito”



Fonte: desenho elaborado antes da pesquisa por Ana (nome fictício)

Figura 4 – “Desenhe uma resolução”



Fonte: desenho elaborado antes da pesquisa por Ana (nome fictício)

Quanto à sua relação com a escola, Ana me relatava as contradições do seu processo educativo. Por vezes, ela estava motivada com um novo aprendizado e, por vezes, desanimada por não conseguir ter bom desempenho. Aliás, o desempenho não era o único problema. Em função das condições de sofrimento psicológico, frequentemente ela faltava às aulas após ter passado a noite em claro ou mesmo encontrava um canto da sala para “cochilar” e recuperar um pouco do sono. Os relacionamentos também traziam dificuldades, pois a família de sua namorada não sabia da orientação sexual e nem do relacionamento da filha.

Em certa ocasião, a responsável familiar da namorada foi à escola pedir explicações do relacionamento das duas, fato que causou constrangimento à Ana. Por semanas, ela não conseguiu comunicação com sua namorada, pois a família dela confiscou seu celular (da namorada de Ana) e a “proibiu” de manter contato com Ana sob ameaça de agressão. Ana muito frequentemente me relatava o sentimento de que a tratavam como uma “má influência”, tanto por sua condição bissexual quanto pelas dificuldades com os comportamentos autolesivos. Ela mesma se engajou em desestimular outros estudantes de continuarem a prática da autolesão, porém, sentia que lhe atribuíam responsabilidade pelos comportamentos dos outros.

Em um dado momento, a ruptura com a escola foi inevitável, pois, entre rotinas de estudo e aula muito exigentes, pré-conceitos sofridos, dificuldades relacionais e a rotina de cuidados com seu filho, a transferência da escola aconteceu. Mesmo com o apoio e dedicação de alguns professores e orientadores que se esforçavam por ajudar Ana, ela se matriculou no turno da noite em uma escola de ensino médio convencional. Relatava que a maioria das pessoas da sua turma era “mais velha”, tinha filhos ou trabalhava. Ana se sentia à vontade no meio deles e chegou a concluir o ensino médio.

Por fim, concluo relatando que Ana segue passando longos períodos sem se autolesionar, cuidando de si mesma e acalentando seu filho. Ela me disse, em nosso último encontro, que está buscando construir uma família para que a criança cresça em condições melhores do que as circunstâncias que ela mesmo tem junto à sua família. Disse-me que não pode partir agora, pois não quer que seu filho seja criado pelas contingências e valores que sua mãe pode dar; além do mais, reconhece que a vida pode ter mais ocasiões “legais” semelhantes às oportunidades que ela tem experimentado nos últimos tempos. Entre vidas e mortes, do sangue à tinta, vão sendo compostas novas histórias. Histórias de encontros de uma jovem que renova sua motivação para viver, comigo, um psicólogo-pesquisador que encontra um sujeito que lhe introduz a um rico fenômeno para estudo.

4.3 Técnicas de construção dos dados

Neste tópico, enumero e detalho as técnicas de pesquisa que utilizei, embora já tenham sido discutidas na seção anterior de maneira genérica quando expliquei sobre a escrita de si, os ateliês biográficos e as oficinas de quadrinhos. Enuncio, portanto, minhas

apropriações das referências que foram utilizadas para construir dados para a consecução dos objetivos de pesquisa.

Após a fase de triagem, comecei a fase de construção de dados propriamente dita através do que chamei de Ateliês de Escrita de Si. Tomo a palavra “escrita” que nomeia o Ateliê próxima de sua raiz etimológica. Como já abordado, escrita vem de *scribere* (pintar, desenhar) e possui a mesma raiz de “cavar”, remetendo a “escavar”, “gravar”, “fincar os signos” e símbolos em pedra, madeira ou outra superfície perene. Os Ateliês ocorreram em uma sala de aula reservada com um horário exclusivo para essa atividade, com a audiência ativa das três participantes. Nele, foi realizada a produção de textos e quadrinhos através dos seguintes procedimentos: diários íntimos, blocos de anotações, cartas, recordatórios, sinopses autobiográficas e quadrinhos autobiográficos. A diversidade de procedimentos se justifica pela ampliação da potencialidade de subjetivação, dada a natureza específica da autolesão, tomada como dificuldade de capacidade de simbolização do sujeito com as experiências adversas vivenciadas. Quanto mais diversas as semioses, maiores as possibilidades de construção de sentidos (SOUZA, 2017).

O Ateliê, semelhantemente aos ateliês biográficos de projeto (DELORY-MOMBERGER, 2008), foi iniciado com explanações sobre as informações básicas de funcionamento, assim como com o contrato biográfico, que aqui chamei de “contrato de cuidado” (segue). Ele consistiu em um acordo realizado coletivamente sobre questões éticas e de sigilo sobre os procedimentos e os conteúdos das atividades. As participantes foram orientadas sobre os gêneros a serem produzidos, mas também sobre a dinâmica do Ateliê.

ATELIÊ DE ESCRITA DE SI **Contrato de Cuidado**

Responsável: Luís Madeira (psicólogo e mestrando em educação).

Acordos de grupo:

1. Qualquer coisa a gente se fala no WhatsApp.
2. O material que entreguei a vocês, pertence a vocês, vou apenas copiar as páginas, mas ficarão com vocês após o Ateliê.
3. É importante que vocês tragam o material completo em todas as sessões.
4. Devemos deixar o celular no silencioso durante as sessões.
5. É importante cumprir os horários. Eu mesmo preciso chegar antes da hora para ajeitar a sala.
6. Vir para a sala segundo o cronograma de atividade, pois não precisa mais a coordenação ir buscar vocês.
7. Cuidado com os dias das sessões para evitar perder atividade.
8. Tentar praticar a escrita e o desenho em casa.
9. Todas as atividades devem ficar em sigilo. Claro que, cada um pode comentar com a mãe ou o pai, assim como vou mostrar ao meu orientador, que é responsável por me orientar neste

trabalho, mas não podemos colocar nas redes sociais, ou mostrar para os colegas, principalmente comentar o que o outro participante falou.
Combinado?

Após o acordo de convivência, passo a descrever as sessões. Cada encontro ocorreu no tempo limite de 1h:40min e foi dividido em etapas norteadoras. Iniciava com leitura e apreciação de livros, quadrinhos, poemas, dentre outros; na sequência, conduzia narrativas autobiográficas, ou seja, dialogávamos sobre o tema da sessão. Na terceira etapa, foram produzidos escritos, desenhos e/ou composições quadrinísticas. Na quarta e última etapa, ocorreram diálogos coletivos a fim de que houvesse o compartilhamento da experiência individual, a formação de vínculos e a compreensão dos procedimentos e técnicas empregadas. Entendo que meu *status* de mediador dessas atividades me torna um “observador íntimo” (BAZERMAN, 2007), o que me permitiu acesso privilegiado aos processos subjetivos e educativos que medeiam as produções. Minhas impressões e análises foram registradas em um diário de campo que serviu de auxiliar na memória das atividades realizadas e, ainda, foi útil para registrar as minhas impressões como pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os encontros foram gravados em áudios com meu telefone celular e posteriormente transcritos e arquivados. Os produtos dos ateliês foram fotocopiados, escaneados (digitalizados), transcritos e arquivados mensalmente, pessoalmente, por mim mesmo. Os originais foram recolhidos ao final da sessão para que fossem feitas as fotocópias e, logo de imediato, devolveria as participantes. Compreendo que os produtos originais são de propriedade das adolescentes, devendo estar sob a posse e guarda das próprias jovens ao máximo possível. Acessei os originais para fotocopiá-los. As cópias de suas páginas tiveram como finalidade o arquivamento, estudo e posteriormente serão alvo de publicação científica, dentre outras atividades no contexto de pesquisa acadêmica.

Como regra geral, todos os dados gerados foram arquivados (*upload*) no serviço de disco virtual (“nuvem”) *Google Drive* em uma conta especialmente aberta para esta pesquisa. A senha de acesso é de exclusividade minha, o que poderá garantir a confidencialidade dos dados gerados. Os arquivos originariamente digitais, tais como imagens, vídeos e áudios, podem ser diretamente enviados ao *Drive*. O serviço permite a criação de pastas que foram utilizadas para facilitar a organização, seleção e consulta aos dados. O conjunto dos dados brutos produzidos é constituído pelos materiais elaborados pelas adolescentes como os diários íntimos, as cartas, os cadernos de notas e os quadrinhos; e

também pelos materiais produzidos por mim, tais como as entrevistas semiestruturadas iniciais de triagem, as cartas por mim elaboradas, os áudios das sessões e os relatos dos diários de campo. Mas é preciso descrever melhor como foi a construção dos dados. É o que começo a fazer.

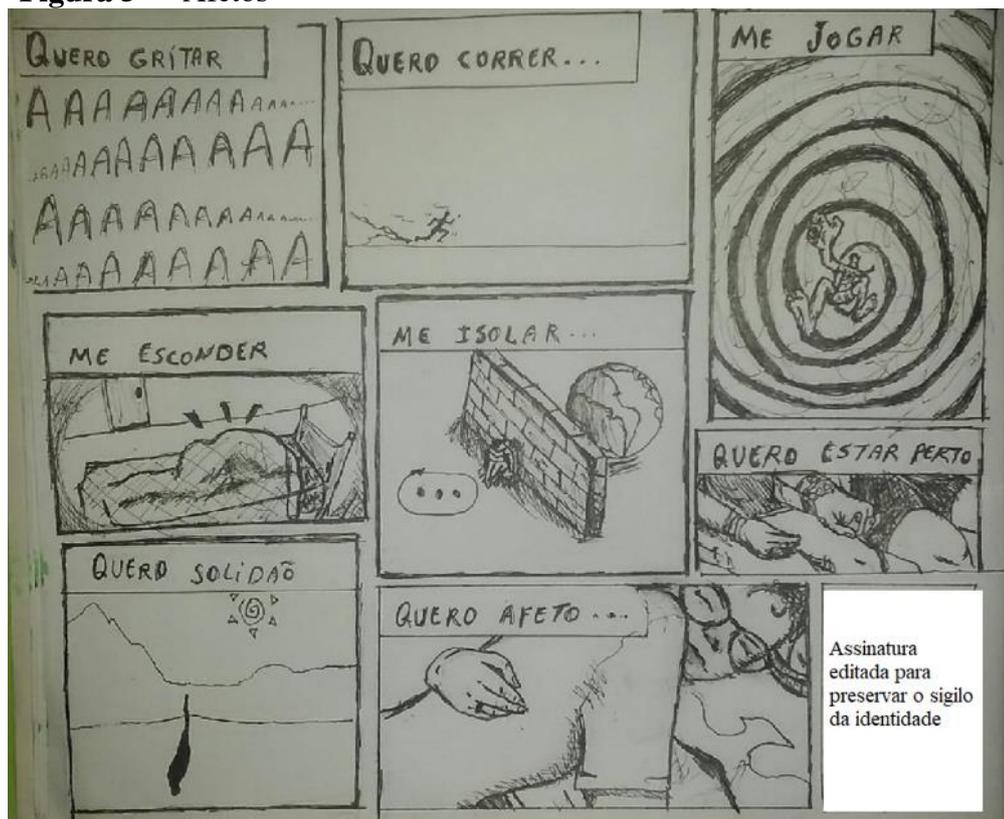
Doei às adolescentes um *kit* do participante com alguns materiais de papelaria, já na primeira sessão do Ateliê em que participaram. Os *kits* foram compostos por caneta, lápis, borracha, apontador, caderno de páginas coloridas, envelopes com selos dos correios e papéis coloridos para carta. Os cadernos reuniram dupla atividade: puderam receber textos e desenhos produzidos pelo próprio adolescente ou ainda servir como blocos de anotações. Passo a explicar cada um dos quatro procedimentos.

- a) Os diários íntimos (FOUCAULT, 1992). A princípio, houve uma atividade mediada durante uma sessão do Ateliê para que, a partir dessa experiência, a adolescente fosse estimulada a continuar a escrever no diário autonomamente, em outros ambientes, até o final da pesquisa. Dentre os textos produzidos pelas adolescentes, estimei ao exame da consciência ao final do dia, ou seja, a expressão através de dissertação, descrição ou desenhos de seus estados intrapsíquicos e da relação deles com o intrapsíquico;
- b) Bloco de anotações (FOUCAULT, 1992). Como bloco de anotações, o caderno pode receber as inserções selecionadas pela adolescente através da reescrita, listagem ou desenho de conteúdos de outros autores. O bloco de anotações objetivou ter a mesma função dos *hypomnemata* greco-romanos, ou seja, realizar dentre outras coisas a coleção do *logos* fragmentário. Posso analisar ainda, na perspectiva vygotskyana, de uma apropriação ou internalização dos signos provenientes da cultura, a fim de ampliar de maneira significativa (no duplo sentido) o universo simbólico do adolescente;
- c) Cartas (FOUCAULT, 1992). Realizei uma sessão de escrita de cartas durante o Ateliê. As cartas têm caráter autobiográfico e permitem que o remetente se comunique com um destinatário distante. Por sua vez, a carta recebida cria a presença simbólica do enunciador. Os adolescentes puderam escrever cartas e as trocar entre si;
- d) Quadrinhos autobiográficos (LUCAS; CELESTINO, 2014). A proposta dos quadrinhos é que o sujeito elabore uma narrativa da sua história de vida através da nona arte. As atividades seguiram metodologia semelhante à adotada por Souza (2017), que incluem a elaboração de quatro etapas, a saber, sinopse,

argumento, roteiro e finalização. Todas as etapas foram produzidas tendo como objetivo a construção de quadrinhos autobiográficos de cada participante;

Abaixo ilustro um quadrinho criado por uma adolescente que eu atendi em outro contexto, mas que pode auxiliar, como piloto, a ilustrar o trabalho que realizei nesta pesquisa. A criação foi realizada na casa da jovem sem que eu a pedisse. A estudante é quadrinista amadora e nunca praticou autolesão. A razão da ilustração abaixo visa demonstrar como o sofrimento psicológico, sujeito a se apresentar em qualquer pessoa, pode ser ricamente expresso através dos quadrinhos autobiográficos. Em um só quadro, são expressos sentimentos de solidão, desespero, necessidade de afeto, isolamento social e tantos outros que se ancoram nas semioses²⁷ dessa arte. Um trabalho como esse evoca uma questão: uma jovem com tamanha capacidade de expressão verbal e visual pode lidar melhor com seus sentimentos? Espero que o desenvolvimento desse estudo permita afirmar que sim.

Figura 5 – “Afetos”



Fonte: quadrinhos elaborados por uma adolescente anônima antes da pesquisa

²⁷ Transcrição dos quadros - Quadro 1: “quero gritar” “AAAAA”; Quadro 2: “quero correr”; Quadro 3: “me jogar”; Quadro 4: “me esconder”; Quadro 5: “me isolar”; Quadro 6: quero estar perto; Quadro 7: “quero solidão”; Quadro 8: “quero afeto...”.

Mas como organizar as sessões de modo a conduzir aos objetivos da investigação? Elaborei uma tabela que me permitisse ordenar as atividades e seus objetivos, assim como mostra a presença das jovens sessão a sessão.

Tabela 02 – Atividades do Ateliê

N.	ATIVIDADE	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS	PRESENCAS
1	SESSÃO 01 Quero que o outro saiba de mim.	Estimular o autoconhecimento e a interação	Entrega do kit, abertura do caderno e apresentação de si. Início do contrato de cuidado.	Blue
2	SESSÃO 02 Como foi o seu dia?	Apresentar o gênero diário. Possibilitar o autoconhecimento. Construir o vínculo do grupo.	Exercício do gênero Diário, acrescido da finalização do contrato de cuidado. Também foi feita a entrega do Kit para Cora.	Blue e Cora
3	SESSÃO 03 Autodesenho	Aprofundar o autoconhecimento e o vínculo do grupo.	Desenho de si mesmo e escrita da sinopse (em terceira pessoa do singular) da sua própria história. Entrega do kit para Cacto.	Todas
4	SESSÃO 04 Correio biográfico	Ampliar a troca simbólica entre os participantes do Ateliê através de cartas. Mostrar e significar as autolesões.	Escritas de cartas de todos para todos os participantes. Atividade de escrita de cartas de apresentação de si para outro membro do grupo.	Blue e Cora
5	SESSÃO 05 Recordatório ²⁸ . Quais os principais momentos de sua vida?	Escrever um recordatório. Proporcionar maior apropriação da história de vida. Oportunizar revelações de vivências significativas e/ou traumáticas.	Escrever sobre ou narrar 03 momentos importantes da vida	Todas
6	SESSÃO 06 Bloco de anotações	Promover a reolecção dos logos e a apropriação de signos da cultura. Revelar o universo cultural das adolescentes.	Escrita de bloco de anotações; Desenhos, citações das obras de arte preferidas do adolescente reorganizadas para apropriação conceitual do adolescente.	Cora e Cacto

²⁸ “Recordatório”, nos quadrinhos, significa o espaço de fala do narrador no quadrinho, geralmente um retângulo na parte de cima da vinheta (tanto que, em francês, é *récitatif*). Nessa sessão utilizei a expressão em outro sentido, o de promover que as jovens recordem dos momentos relevantes de sua vida escrevendo uma lista deles.

7	SESSÃO 07 Traços e riscos	Mostrar e significar as autolesões.	Desenhar as autolesões. Conversar sobre essa prática.	Todas
8	SESSÃO 08 Ser Mulher	Possibilitar a reelaboração do “ser mulher” através da escrita.	Oficina de quadrinhos roteiro;	Blue e Cora
9	SESSÃO 09 O corpo como um caderno de histórias.	Revelar/construir significações para as práticas de autolesão.	Escrita de diário e de um texto sobre como tem sido participar do Ateliê. Escrever histórias de quando se cortavam/cortam. Carta para Clarisse ²⁹ .	Todas
10	SESSÃO 10 Heróis e vilões	Revelar e avaliar as interações sociais dos adolescentes em relação aos momentos importantes de sua vida através de personagens reais ou fictícios.	Apresentar com desenho e ou escrita os principais “heróis” e “vilões” da vida do adolescente e seus respectivos superpoderes.	Todas
11	SESSÃO 11 Roteiro para quadrinhos	Realizar uma síntese das experiências de significação realizadas a propósito do Ateliê	Breve oficina de roteiro e construção de quadrinhos. Elaboração de roteiro de quadrinhos.	Todas
12	SESSÃO 12 Storyboard	Esboçar o <i>layout</i> e elementos visuais.	Oficina de quadrinhos: storyboard;	Todas
13	SESSÃO 13 Finalização Recordatório e avaliação do percurso	Desenhar, letrar e colorir. Promover a autoavaliação do processo de pesquisa.	Oficina de quadrinhos: finalização. Avaliação do Ateliê.	Todas

Fonte: Tabela elaborado pelo próprio autor.

Apresentado o roteiro geral da pesquisa em forma de tabela, é preciso agora contar em detalhes como foi o percurso, é o que realizo no próximo tópico.

4.3.1 O Ateliê de Escrita de Si: narrativa dos processos de construção de subjetivação

Nesse texto reescrevi meu diário de campo. Organizei o presente texto de uma maneira a conduzir uma narrativa sintética sobre a experiência do Ateliê. Descrevo essa

²⁹ “Clarisse” é a personagem fictícia da música do Legião Urbana citada na epígrafe da introdução. Utilize a personagem para inspirar as jovens a escrever cartas para ela.

experiência como uma apresentação de um livro, onde se faz um breve comentário de cada capítulo; equivalentemente faço um resumo de cada sessão.

Comprei um caderno especialmente para a finalidade de fazer os registros e o fiz das maneiras mais variadas. Desde breves observações a textos elaborados de várias páginas. Foram descrições, narrações, dissertação, análises e até desenhos. Às vezes escrevi antes, noutras durante e, não raro, depois das sessões. Meu diário de campo foi, ao mesmo tempo, um artifício de memória e um espaço para o exercício de escrita de si, feito por mim mesmo, como pesquisador. Percebi que o caderno do meu diário de campo era o equivalente aos cadernos que entreguei as adolescentes. Embora o material fosse diferente, o uso dos cadernos indicava que, assim como as adolescentes praticaram a escrita como atividade de subjetivação de sua vida pessoal, eu experienciei a construção simbólica da minha história como pesquisador nesse processo de pesquisa. E é ela que divido com vocês, a partir da minha experiência, em relação com as outras escritoras desta pesquisa.

Honestamente, sair de casa para um encontro com adolescentes com especial dificuldade de estabelecer diálogos é uma tarefa que exige otimismo. Exigiu de mim a decisão de fazê-lo, independentemente dos resultados que eu obteria, sem garantias. Exigiu, portanto, um esforço extra de empenho e disciplina, pelo menos no início. Outra dificuldade era que até aquele momento apenas duas jovens foram selecionadas. Decidi começar mesmo com um quantitativo menor do que o planejado e me mantive aberto a novas possibilidades de triagem. Cheguei à escola e tudo estava em ebulição, como em qualquer instituição educacional. Alunos, professores, direção e demais funcionários naquele movimento aparentemente caótico, procurando seus locais e suas atividades. Eu, por minha vez, procurando a pessoa que guarda a chave da sala anteriormente reservada. Não havia, por certo, uma sala específica para atividades como a que eu me propunha. A escola dispunha de salas de aula teórica e prática, além de espaços de direção, dentre outros. Todos pareciam plenos de atividades. Todos eram compartilhados em um entra e sai quase sem fim de atividades variadas. Encaixaram o Ateliê em um laboratório onde ocorriam diversas atividades em horários diversos, inclusive aulas e montagens da área de artes. Achei interessante a relação do Ateliê com a arte pela inspiração em uma maior liberdade expressiva que a temática sugere, em contraste com a rigidez dos currículos. Descobri, porém, que reservar formalmente uma sala não significa funcionar na dinâmica da escola. A sala poderia estar limpa ou ter sido usada no momento anterior; ou ainda, algum professor desavisado poderia ter pensado em usar a sala no mesmo horário, ou ainda as cadeiras da sala terem sido transportadas a outro local. A chave da sala poderia estar no bolso de algum docente sobrecarregado de atribuições, o que tornava encontrá-la um

mistério. O ar-condicionado poderia estar em pleno funcionamento ou em manutenção, o controle dele então, poderia estar em qualquer lugar ou ter que ser compartilhado ao mesmo tempo por outra sala. A primeira descoberta sobre o cotidiano do Ateliê, foi de que uma escola grande, é extremamente dinâmica. Levou tempo até que me sentisse parte da escola e que as pessoas da instituição interagissem comigo e com o Ateliê de maneira a tornar mais orgânico seu funcionamento. Orgânico, porém, não menos dinâmico, pois as adaptações de sala, cadeiras, horário, temperatura da sala, chaves, dentre outras, perseveraram até a última seção. Senti falta de um lugar na escola especialmente planejado para a psicologia educacional, embora saiba que é nesse fluxo que a educação acontece.

A primeira sessão ocorreu com a presença de uma só adolescente, Blue, que pareceu animada para participar. A outra jovem, Cora, faltou por compromisso com a família. Eu ainda sentia insegurança em relação ao funcionamento do Ateliê já que a sessão inicial acabou sendo, de fato, uma atividade individual. Mesmo assim segui com o objetivo. Chamei esse momento de “Quero que saibam de mim”. Além de explicar melhor como seriam nossas atividades, a intenção foi estimular a interação entre os participantes, no caso, eu e Blue. Entreguei o kit da participante e solicitei a ela que pudesse escrever a abertura do caderno. Falar um pouco de si e do que esperava do Ateliê usando palavras e/ou desenhos. Foi uma atividade bem leve. Blue se encantou com as cores do caderno tal qual uma adolescente faz quando ganha algo bonito de papelaria. Escolheu o kit com a pasta azul, posto que esta seria sua cor preferida. Depois de ter feito as atividades, leu para mim e me mostrou os desenhos. Expliquei detalhes básicos do funcionamento e encerramos a primeira sessão.

Imediatamente após a primeira sessão, mesmo antes de que eu saísse da sala, uma coordenadora se aproximou para me indicar que uma adolescente a havia procurado com interesse em participar do grupo. Realizei de imediato a triagem da terceira e última jovem a entrar no grupo, Cacto.

Na segunda sessão “Como foi o seu dia”, participaram Blue e Cora. Não havia sido possível em apenas uma semana solicitar a autorização dos pais de Cacto, o que só ocorreria na terceira sessão. Essa situação resultou que tive a companhia de uma adolescente na primeira sessão, duas na segunda e três na terceira. Receei concluir o Ateliê com treze jovens, o que, como já se sabe, não se confirmou.

O objetivo desta segunda sessão era apresentar o gênero “diário”, porém, antes de realizar a atividade propriamente dita, comecei com outras propostas importantes. Novamente respondi dúvidas sobre o funcionamento do Ateliê e ofertei a oportunidade de realizar nesse

encontro o Contrato de Cuidado³⁰, a fim de consolidar ou promover o andamento do grupo. Em seguida entreguei o kit de Cora, que escolheu o de cor preta, também sua preferida. Esboçou a mesma emoção infantil ao ver o caderno colorido que Blue, embora tenha quase sempre sido mais contida que ela.

Iniciei o Ateliê sobre diário com a apresentação de alguns livros que levei, diários publicados de diferentes contextos e autores. Os livros foram “Diário da Queda³¹”, Diários de um Vampiro³² e “Diário de Anne Frank³³”. Escolhi pela facilidade de encontrá-los e por serem títulos populares. A proposta era que tivessem contato com a leitura de um diário antes de escrever elas mesma um texto. Quando expus estes títulos, Blue sugeriu “Diário de um Banana³⁴”, que foi adicionado à lista de imediato. Cada um de nós três escolheu um trecho para ler do livro que melhor lhe pareceu. Cora escolheu “O Diário de Anne Frank”, e Blue, “Os Diários de um Vampiro”. Eu escolhi o “Diário de um Banana”, e comecei lendo uma página aleatória, queria encorajá-las pela minha iniciativa. Em seguida, Cora leu um capítulo do livro escolhido. Em função do limite de tempo, pedi a Blue que deixasse sua leitura para o próximo encontro. Ao final de cada leitura conversávamos sobre o que aquele trecho queria dizer e o que ele parecia com a vida de cada uma, a fim de oportunizar que falassem de si mesmas. Seguiram-se comentários livres e, logo depois, orientei as participantes a escreverem seu próprio diário. Ao final, cada uma leu o texto que havia escrito e encerramos a atividade.

Na terceira sessão “Autodesenho”, propus a elaboração da sinopse e do desenho de si mesmo. Iniciei por entregar o kit e revisar o Contrato de Cuidado com Cacto antes de o assinarmos todos juntos. Logo após, Blue pode ler o trecho de Diários de um Vampiro que havia ficado pendente na sessão anterior. Outros elementos da dinâmica do Ateliê foram se revelando. Ressalto o esquecimento de Blue do kit - essa não iria ser a primeira vez. Cora, ao contrário, sempre muito atenta, trouxe seu kit e foi a primeira a chegar na atividade. Enquanto Blue parecia apreciar a convivência, Cora estava bastante interessada em desempenhar bem as atividades.

Havia ainda os aspectos emocionais expressados pelas adolescentes. Cacto e Cora relataram que não estavam se “sentindo muito bem”. Essa foi a primeira vez que as jovens demonstravam indisposição e relataram sentimentos como “tristeza”, “estar na *bad*”, “com

³⁰ Instrumento no qual escrevemos nossas deliberações participativamente sobre as regras de convivência do Ateliê.

³¹ LAUB, M. **Diário da queda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

³² SMITH, L. J. **Diários Do Vampiro - O Despertar** – Livro 1. Editora Galera; Edição: 10: 2009.

³³ FRANK, A. **Diário de Anne Frank** – Versão Definitiva. Lisboa: Livros do Brasil: 2011.

³⁴ KINNEY, J. **Diário de um Banana**. Editora Vergara & Riba. Edição 12ª: 2016.

sono”, etc. Esses relatos se repetiram em várias sessões. Avaliei que lidar com elas necessariamente implicaria em ajudá-las a lidar com suas variações de humor. Diante dessas dificuldades emocionais, me senti impelido a acolhê-las. Também foi a ocasião para saber se elas estavam sendo acompanhadas por psicólogo ou psiquiatra conforme eu havia sugerido. Sabia que todas tiveram seus pais alertados sobre sua condição de saúde e ainda tiveram a oportunidade de ir a um evento de saúde mental ocorrido na escola e, conseqüentemente, de obter acompanhamento de saúde. Posso adiantar que Cacto se manteve em acompanhamento psicológico durante todo o processo do Ateliê, mas creio que foi a única das participantes.

Quanto ao desenvolvimento da atividade, facilitei a roda de conversa sobre sinopses, tema da sessão. Após alguns exercícios práticos, em que elas criaram oralmente sinopses de filmes e livros de seu conhecimento prévio, pedi que cada uma escrevesse a sinopse da sua própria vida. Cada jovem pode ler sua sinopse e em seguida as orientei para que desenhassem a si mesmas, literalmente ou através de representações criativas. O clima foi de total concentração e produção.

A sessão se mostrou relevante, posto que vários conteúdos produzidos durante o encontro foram retomados nas últimas sessões, mostrando seu poder de criação e representação. Foi ainda, o primeiro momento em que o Ateliê estava com o grupo completo, e que as atividades ganhavam contornos mais intensamente produtivos.

Na quarta sessão, “Correio Biográfico”, escrevemos e trocamos cartas. Minha expectativa era de ampliar o vínculo entre as participantes, pois a relação delas parecia ainda demasiadamente centrada na relação comigo, o que era de se esperar pois elas não se relacionavam antes. Foi necessário ampliar as trocas simbólicas entre as participantes como forma de minimizar a hierarquização socialmente estabelecida entre um adulto, pesquisador e responsável técnico e as estudantes. Gostaria que as relações de cada uma delas para comigo pudesse se tornar semelhante à forma como elas se tratavam, embora soubesse das diferenças que nos distanciariam sempre.

A sessão começou com um debate sobre a importância das cartas como gênero da escrita e o que elas representam para as relações sociais. Para isso apresentei o livro “Cartas: simples mensagem, documento ou gênero literário?³⁵”, lemos alguns textos dele e partimos para a escrita. Cacto não estava presente nessa sessão, o que suscitou uma decisão interessante. Foi acordado que cada um escreveria uma carta para todos, inclusive para Cacto. A ausência física foi atenuada pela presença simbólica de uma missiva, tal qual na teoria.

³⁵ MENEZES, O. *Cartas: simples mensagem, documento ou gênero literário?* São Paulo: Marco Zero, 2005.

“Recordatório” foi o tema dado à quinta sessão. Havia a intenção de proporcionar a construção do relato da história de vida, além de oportunizar revelações de vivências significativas e/ou traumáticas. Sugeri que escrevessem ou narrassem três momentos importantes de sua própria história de vida pessoal.

Essa sessão foi o momento em que o grupo se mostrou mais à vontade para falar de si e para interagir, desde o início do Ateliê. Foi um momento crítico que separou a intenção individual de cada um e revelou o grupo como coletivo. Fundamento essa consideração pela intensa troca dialógica, com o aparecimento de histórias relevantes e íntimas compartilhadas. Duas falas foram especialmente importantes: Blue considerou que nunca havia pensado sobre as coisas que ela mesma elaborou sobre si naquela sessão, indicando a formação de novos sentidos; e Cora, geralmente menos falante, surpreendeu afirmando que costumeiramente não seria “de falar”, mas que estava se sentindo muito à vontade no Ateliê. Mais que atividades formais; houve a formação de afetos, vínculos, sentidos e expressões criativas.

“Bloco de Anotações” foi a sexta sessão. Essa foi um momento para conhecer o universo cultural das adolescentes, ainda promover a recoleção do *logos*. Desenvolvemos a escrita e desenho de quaisquer expressões artísticas e culturais que elas considerassem relevantes, que de fato gostassem pessoalmente. Dessa atividade surgiram citações, desenhos, referências de músicas, cinema, séries, quadrinhos, livros, etc. Foi uma atividade rica e de notável engajamento das jovens, pois que alicerçada na identificação delas com seu universo cultural. Nessa sessão, Blue não pode estar presente. Cacto e Cora perceberam que as referências culturais que apreciavam eram praticamente as mesmas, o que fez surgir uma relação que se manteria ao longo do Ateliê. Retomo mais à frente esse importante achado. Para mim um ambiente semiótico novo e fértil, desconhecia parte significativa daquelas produções simbólicas.

“Traços e riscos” foi a sétima sessão. O objetivo era audacioso, pois nela tocaríamos pela primeira vez no ponto central dessa pesquisa. A atividade visava mostrar e significar as autolesões por meio de desenhos, ou seja, propus a elas que desenhassem suas marcas no corpo. Em momento algum pedi para visualizar as lesões nos seus corpos. Creio que interessa, como já mencionei, a ressignificação em outra cena enunciativa, no âmbito da escrita.

Pude contar com a presença das três e foi, de fato, uma das sessões mais significativas, plena de afetos e de dados importantes. Todavia, não sem um custo emocional alto. A atividade teve um ápice e um limite dado pelas próprias adolescentes. No auge, Cacto elabora uma das construções mais importantes do Ateliê, a saber, que cada corte no corpo

contaria uma história; estava, a partir de então, evidente o poder de significação da escrita. Entretanto, aquele era o limite do dia. Solicitei que escrevesse sobre as histórias, e as três foram unânimes em dizer que eram histórias afetivamente muito difíceis para serem relatadas naquela hora. Com a devida sensibilidade e respeito àquele limite ético, considerei os objetivos daquela sessão alcançados e foi concluído o encontro.

“Ser Mulher”, a sessão oito, mudou o paradigma com o qual eu enxergava essa pesquisa e o fenômeno da autolesão. Essa sessão não estava prevista inicialmente³⁶ e partiu do meu estranhamento em função de que todas as colaboradoras da pesquisa eram mulheres, contrariando a minha previsão inicial na perspectiva de ter participantes do gênero masculino, como já relatei. Aqui se aprofunda a curiosidade científica entre o ser mulher, a autolesão e a participação feminina no Ateliê.

Quanto à participação, essa foi a sessão mais intensa, no sentido dos afetos das falas. Cada estudante parecia plena de iniciativa em comentar o tema e narrar situações vivenciadas. Nenhuma outra sessão foi tão verbalizada quanto ao conteúdo dos temas. Como em outros encontros, silencieei para ouvi-las e as estimulei mesmo quando elas, indignadas com a situação da mulher, me pediam desculpa por fazer crítica aos homens na frente de um. Encorajei-as sempre a falar e escrever, suas críticas me pareceram completamente justas, embora se não as fossem, meu dever como pesquisador seria de lhes oportunizar a voz, da mesma forma.

Essa sessão não contou com a presença de Cacto, ela veio justificar que estava saindo da escola para casa em função de cólica menstrual. Fiz questão de registrar essa situação no diário de campo: Cacto faltou à sessão em que debatemos a condição da mulher em função de cólica menstrual. Houve naquele encontro relatos de situações que, como homem, nunca experienciei, e julguei que isso foi muito favorável à pesquisa.

Iniciei com a leitura de um poema de Cora Coralina³⁷ (1889-1945) que falava da condição de ser mulher e fiz circular a fala - como já apontei, o maior debate de todos - e

³⁶ Vale mencionar que estimulei as jovens com frequência a falarem de temas que considerava socialmente relevantes, como questões do feminino, orientação sexual, racismo e questões étnicas sobretudo negra/indígena. De todos esses temas encontrei ressonância entre elas exclusivamente no tema sobre as mulheres na sociedade patriarcal, portanto, justifico a ausência dos outros temas por esse critério. Não tive a intenção de expor conteúdo (apresentar argumentos), quaisquer que fosse, a não ser sobre os gêneros de escrita de si. Os conteúdos e temas foram desenvolvidos (ou não) em função do repertório que elas já haviam desenvolvido antes do Ateliê.

³⁷ Poema encontrado no artigo de: NOGUEIRA JUNIOR, A. “Assim eu vejo a vida”. Projeto Releituras, 2020. Disponível em: <http://www.releituras.com/coracoralina_vida.asp>. Acessado em: <02 de agosto de 2020>

sugeri que passassem à escrita no gênero que preferissem. Textos importantes foram produzidos.

Até a oitava sessão eu já havia observado algumas situações significativas sobre o processo de escrita das estudantes. A expressão facial delas enquanto escreviam sinalizavam a atividade intrapsíquica intensa. Eram expressões faciais enigmáticas que denotavam, no meu ponto de vista, esforço, tensão, reflexão, mas eventualmente satisfação e relaxamento. Seus corpos acompanhavam as expressões e se contorciam na cadeira e na mesa a fim de criar uma coesão com as expressões faciais. Eram artesãs da escrita em pleno labor. Por vezes pausavam, baixavam a cabeça para dormir ou repousar ou mesmo queriam checar o celular. Essa pausa não me parecia interessante para o processo e passei gradativamente a propor ciclos de tempo para a escrita de 20 minutos. A cada 20 minutos eu propunha um exercício novo ou fazia pequenas pausas para conversar sobre o que estava sendo produzido.

A nona sessão, “O corpo como um caderno de histórias”, foi uma forma de continuar os objetivos da sétima sessão, “Traços e Riscos”, quando as estudantes me pareceram ainda não preparadas para falar abertamente do tema da autolesão. Essa nova oportunidade foi de revelar/construir significações para as práticas de autolesão.

Preparei lentamente as três jovens para a atividade principal. Sugeri para iniciar a escrita de um diário e só em seguida, sem saber se seria atendido, propus a retomada do tema. Não sabia se o exercício seria ou não aceito, porém, confiei na sintonia que o grupo já havia desenvolvido até aquele momento. Li para elas a letra traduzida da música “Help”, citada no início dessa dissertação, e me esforcei para ser o mais natural possível ao pedir que escrevessem histórias de quando elas se cortavam, lembrando de que Cacto havia dito que o corpo na autolesão é como um caderno onde, estão escritas histórias. Sei que esse assunto para elas era dramaticamente significativo; eu estava pedindo muito, e só pedi porque sabia que construímos confiança. Levantei a cabeça e todas estavam escrevendo, concentradas, produtivas. Havia energia nas canetas em suas mãos e na postura corporal. Olhei para elas e sabia que nenhuma delas tinha consciência da sala naquele momento. Todas haviam passado para o “outro lado”, em outra consciência, mergulhadas para o outro lado do “espelho d’água” do papel e do lápis. Respirei aliviado, elas aceitaram e, mais que isso, não apresentaram qualquer resistência. Seguiam-se concentração e disposição, silêncio e escrita.

Sugeri ainda um terceiro exercício, mesmo percebendo que já havia bastante produção. Minha intuição me apontava que aquele era um momento especialmente criativo. Li para as adolescentes a letra de “Clarisse” - músico do grupo Legião Urbana, já devidamente citada - e propus que escrevessem para Clarisse. Elas poderiam escolher

novamente o gênero. Depois dessa sessão não havia mais receio de conversarmos sobre o tema da autolesão e esse objetivo voltou a ser conversado abertamente em outros encontros.

A décima sessão, “Heróis e Vilões”, foi uma das mais leves de todo o Ateliê. A intenção foi revelar e avaliar as interações sociais dos adolescentes em relação aos momentos importantes de sua vida através de personagens reais ou fictícios. As estudantes puderam desenhar e/ou escrever sobre seus “heróis” e “vilões” da vida real ou ficcionais. Essa atividade possibilitou confirmar importantes elementos culturais, além de perceber como se relacionam com a família e amigos. Falar dos outros se confirmou como menos “delicado” que falar de si mesmo.

As três últimas sessões têm um sentido muito próximo, foi um “olhar para trás” e compreender o processo do Ateliê. Comecei a partir da décima primeira sessão, “Roteiro para quadrinhos”, a estimular as adolescentes a sintetizar suas produções a respeito de si mesmas através do gênero do roteiro. A finalidade foi realizar uma síntese das experiências de significação realizadas a propósito do Ateliê - rememorando desenhos e textos produzidos no percurso - em formato de roteiro de sua própria história de vida. Uni as mesas em uma só grande mesa de trabalho e começamos a desenvolver a atividade. Havia trazido algumas revistas em quadrinhos escolhidas aleatoriamente da biblioteca, sugeri a leitura dos quadrinhos orientando para estarem atenta aos elementos do roteiro, *storyboard*, personagens, dentre outros elementos. Conversamos cuidadosamente sobre as impressões que tiveram das revistas e passamos a compor o roteiro final dos quadrinhos. A meta era que cada uma contasse a própria história, tendo como protagonista um personagem desenhado a partir das produções do Ateliê.

A sessão décima segunda, “*Storyboard*”, consistiu em desenhar e montar nos quadros inserindo elementos visuais - o roteiro elaborado na sessão anterior. Novamente trabalhamos colaborativamente, com as mesas unidas. Foram desenhadas três histórias, sendo que cada um pode apresentar sua produção e ter a participação dos outros nela, a décima terceira sessão, “Recordatório e Avaliação do Percurso”, houve a finalização dos quadrinhos, além de uma avaliação escrita do Ateliê. Foi realizada uma pequena comemoração.

O Ateliê foi concluído com os objetivos interpessoais e de pesquisa alcançados. Era notória a alegria das jovens em terem participado, e nítida sensação, em cada participante, de ter feito parte de algo significativo e humanizado. Comprometi-me em encontrá-las em grupo assim que concluísse a escrita da pesquisa e assim tínhamos nosso próximo encontro previsto.

4.4 Sobre a análise dos dados

Neste tópico, apresento a abordagem que usarei para tratar os dados. Optei pela análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) e recorri à análise de conteúdo sempre que julguei interessante (BARDIN, 2009). Deduzi que os dados brutos produzidos a partir de uma metodologia de pesquisa qualitativa, exploratória e inspirada no método biográfico, tal qual apresentei, podem gerar uma grande quantidade de sinais e signos verbais ou não-verbais. Foi preciso coletar, organizar, identificar, arquivar, selecionar, categorizar, interpretar, a fim de transformar dados brutos em dados significativos. Dados não se apresentam, mas são construídos através das categorias teóricas e do labor do pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2007; BARDIN, 2009). Bardin (2009), realiza uma síntese completa que compara o pesquisador com o arqueólogo que procura vestígios dos fenômenos, deduz conhecimentos que não se apresentam à primeira vista, descreve, interpreta e finalmente constrói os sentidos da pesquisa.

Para a autora, o

Analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar. Mas, os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia, para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detective, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 2009, p. 39).

Neste estudo a tarefa consistiu em, partindo do referencial teórico, deixar que os dados do campo falem para que se possa ouvir a voz das adolescentes. Assim, para organizar a análise, foi necessário executar três etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009).

Na primeira fase, chamada de pré-análise, o trabalho consiste em planejar o mais rigorosamente possível as ações. Parte significativa dessa fase expressa-se no presente projeto. Através de uma rigorosa compreensão do objeto a ser analisado, aprofundi-me no referencial teórico pertinente ao fenômeno e relevante. Em seguida, elaborei os fluxos metodológicos que nortearam a prática desta pesquisa.

Para a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) há também três etapas de tratamento dos dados, a saber, unitarização, categorização e comunicação. Essa

compreensão foi fundamental para que eu pudesse dar conta desta tarefa com um grande número de dados produzidos na triagem e 13 sessões. Passo a descrever como realizei cada etapa.

Unitarizar significa desconstruir os dados em enunciados a partir dos núcleos de sentido, ou seja, exigem um exercício interpretativo da compreensão do dado diante da cena enunciativa em que ele foi construído. Cena enunciativa e dado compõem uma síntese dialética que revela o sentido da produção. Uma vez compreendendo seu significado, se pode enfim observar o dado como enunciado (BAKHTIN, 1988). A enunciação pressupõe a compreensão do significado ideológico do discurso, inerente a toda a comunicação humana (BAKHTIN, 1988). Interpretados, os significados, elaboram-se as unidades de sentido.

Assim sendo, o discurso está presente em todos os gêneros da comunicação humana. Logo,

...também denominada “unidade de registro” ou “unidade de significado”, a unidade de análise é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação. Toda categorização ou classificação, necessita definir o elemento ou indivíduo unitário a ser classificado. Na análise de conteúdo denominamos este elemento de unidade de análise (BARDIN, 1988, p. 133).

Para a consecução dos objetivos desta pesquisa, será necessário compreender os sentidos dos enunciados que se apresentaram nos gêneros produzidos, os quais devo categorizar e analisar sob a luz dos objetivos, ou seja, para a compreensão da subjetividade das participantes que se autolesionam e para os sentidos da autolesão. “A análise da enunciação tem duas grandes características que a diferenciam de outras técnicas de análise de conteúdo. Apoia-se na concepção da comunicação como processo e não como dado. Funciona desviando-se das estruturas e dos elementos formais” (BARDIN, 1988, p. 169).

Iniciei por transcrever e digitalizar todos as falas, os escritos e os desenhos produzidos no Ateliê. Assim foi formado o *corpus* de análise. Considerei todas as produções do Ateliê, retiradas as questões de ordem de funcionamento do administrativo do Ateliê. Sobre isto, é preciso dizer que não considerei analisar detalhes do funcionamento das sessões, como atrasos, limpeza do local, móveis e utensílios, dentre outros, a não ser *en passant* quando julguei ser imprescindível para a consecução dos objetivos. Os “detalhes” do funcionamento podem se tornar muito importantes na prática educacional e merecem um esforço de pesquisa para o qual este estudo não foi orientado, em função do tempo. Também, a respeito do que doutrinou Bardin (1988) na citação acima, não me detive nos aspectos formais das produções, como questões relativas a regras ortográficas ou gramaticais, ou ainda,

à qualidade do traço do desenho, ou mesmo técnicas de quadrinização. Os aspectos formais da linguagem e ainda as técnicas de desenho e quadrinização estiveram presentes como meio de realização dos gêneros, e não como foco de análise. Ative-me, portanto, aos objetivos de pesquisa, que são os processos de autonomia, da subjetividade das adolescentes e seus sentidos da autolesão.

Parti de uma quantidade significativa de dados brutos pois recolhi 104 falas, 35 escritos e 27 desenhos. Esta foi a primeira organização que realizei. Separei as falas dos escritos e, por sua vez, estes dados, dos desenhos. Criei tabelas que chamei de “mapa”, isto é, foram três tabelas, que intitulei de Mapa das Falas, Mapa dos Escritos e Mapa dos Desenhos, estabelecendo meu universo inicial de análise. Essas produções foram oriundas das 13 sessões do Ateliê, portanto, tem contextos ligeiramente diferentes. Ao unitarizar os dados, estabelecendo as unidades de sentido, a ordem inicial em que surgiram no Ateliê foi modificada, os dados passaram a uma “desordem”, como doutrinou a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Era preciso, no entanto, preservar a cena enunciativa em que foram produzidos, para isto tomei duas decisões: codificar e comentar brevemente o contexto ainda nas tabelas/mapas. Codifiquei os dados quanto ao tipo de produção (falado, escrito e desenhado), quanto ao participante que o produziu e quanto à sessão. Usei MFS (Material Falado em Sessão). L (letra corresponde ao autor) XX (nº da página), para os materiais falados no Ateliê. Usei MFFS (Material Falados Fora de Sessão). L (letra corresponde ao autor) XX (nº da página) para os materiais falados fora do Ateliê (em casa ou na escola, por exemplo). Segui a mesma lógica nos demais códigos, a saber usei MES (Material Escrito em Sessão). L (Letra identificadora do autor) XX (n.º da página). SXX (número da sessão) e MEFS (Material Escrito Fora de Sessão). L (Letra identificadora do autor) XX (n.º da página), bem como, MDS (Material Desenhado em Sessão). L (Letra identificadora do autor) XX (n.º da página). SXX (número da sessão) e MDFFS (Material Desenhado Fora de Sessão). L (letra corresponde ao autor) XX (nº da página). Exibo um breve exemplo na tabela abaixo.

Tabela 03 - Mapa das falas

	ENUNCIADOS	AUTOR/CONTEXTO	SESSÃO
1	“Me faltam palavras agora” Eu não estou muito bem e preciso de ajuda. Eu preciso me distrair, focar em outras coisas. Foi uma coisa muito boa que me apareceu no momento exato, na verdade”. MFS.BS01	Blue Sobre estar iniciando a participação no Ateliê	S01 “Quero que o outro saiba de mim”
2	“É meio clichê”, “eu nunca tive um diário” “dá um pouco de vergonha” MFS.BS01	B Sobre ter um caderno para a	S01 “Quero que o outro

		escrita de si	saiba de mim”
5	“Ele briga comigo (irmão), e Eu brigo com ele, mas depois a gente faz as pazes. Tenho dois irmãos mais novos, um menino e uma menina”. MFS.AS02	Cora Comentários sobre Diário de um Banana	S02 “Como foi o seu dia?”

Fonte: tabela elaborada pelo próprio autor.

Diante dos enunciados, iniciei a segunda etapa da análise textual discursiva, a categorização. Esta etapa implicou em relacionar as unidades de sentido, tecendo uma “teia” de significações que permitiram a interpretação tanto do sentido geral dos enunciados quanto das nuances e movimentos de significação. Foi preciso relacionar, categorizar e correlacionar com os objetivos de pesquisa. Foi vital o exercício simultâneo do método dedutivo e indutivo. Por vezes minhas análises foram guiadas pelos referenciais teóricos, em outras, os dados impunham novas pesquisas bibliográficas, estabelecendo um processo misto de análise de dados (MORAES; GALIAZZI, 2007). Novamente criei tabelas para esta segunda etapa. Desta vez também criei três, a saber, Tabela - objetivo 01: aspectos da subjetividade, Tabela – objetivo 02: sentidos da autolesão e Tabela - objetivo 03: processos de aprendizagem. Veja uma breve mostra abaixo.

Tabela 04 – Objetivo 02: sentidos da autolesão

OBJETIVO 02 - SENTIDOS DA AUTOLESÃO					
	CATE- GORIA	ESCRITO	DESENHADO	FALADO	ANÁLISES
6	SI MESMO	Palhaço Azul Vai se chamar Blue, ele é um palhaço triste, se chama assim pois sempre acha azul uma cor alegre, e ele achava que se tivesse o nome alegre seria uma pessoa consequentemente alegre, ele tem pessoas especiais em sua vida, essas pessoas para os outros felizes é o que faz com que ele continue, [...]	-	<p>“Essa insuficiência aqui é porque ele sempre tentava fazer as pessoas felizes, mas nem sempre conseguia” MFS.BS11</p> <p>“Ele sozinho e o caos ao redor dele” - MFS.BS11</p> <p>“Parece a cena do coringa” MFS.CS11</p>	Surge o palhaço agora como personagem. (Embora B não tenha assistido ao Coringa, C teve essa associação que me apareceu muito coerente)
			 <p>MDFS.A02 Autodesenho de Cora. Menina com chifres de diabinho.</p>		Segunda parte do auto desenho
			 <p>MDFS.A09</p>		A desenhou na página seguinte ao coração (A08) essa flor utilizando as mesmas cores. Analiso como uma variação do coração. [...]

Fonte: tabela elaborada pelo próprio autor.

Nesta pequena mostra pode ser vista uma tabela concernente ao segundo objetivo, cujo tema, sentido das autolesões, pode ser lido nas primeiras linhas. Na primeira coluna está a categoria na qual os achados foram agrupados. Na segunda, terceira e quarta colunas estão respectivamente os escritos, os desenhos e as falas. Na quinta coluna há uma breve análise sobre o tema da linha da tabela. A cada linha há uma unidade de sentido preservadas que, relaciona diferentes produções oriundas de fontes heterogêneas de dados, à categoria - expressa na primeira coluna - e ao objetivo específico. Desta forma fiz uma triangulação entre as três formas de expressão semiótica; assim também este exercício me permitiu entrelaçar os sentidos de diferentes gêneros da escrita, bem como de produções compostas em contextos e

ocasiões diferentes entre si. Uma fala em uma sessão e um desenho de outra sessão foram relacionados em função da convergência de sentido expressa em ambos.

Um elemento especial, a análise dos “objetos” (BARDIN, 2009), também deverá fazer parte das análises desse projeto. Os sinais não podem ser tomados a rigor como enunciados, por não serem uma expressão de significação no sentido pleno do termo. O termo “objetos” tomei no sentido aproximado do que Bakhtin (1988) chamou de “sinais. Pois bem, teoricamente, um pesquisador pode considerar um objeto, ou seja, um sinal como sendo uma mensagem, basta que, tomando o contexto em que acontecem, submetas-as à análise de conteúdo através da função, estrutura, tipo ou conteúdo. É possível ainda tratar os sinais por meio de equivalência, exclusão, inclusão, associação, frequência, intensidade, etc. (BARDIN, 2009). Adotei este procedimento para auxiliar as jovens a encontrarem sentido nas autolesões afinal, não há um código linguísticos ou semiótico nas marcas que seja passível de interpretação. O que fiz foi interpretar a ressignificação da autolesão em outra cena enunciativa, a saber, a da escrita de si. A última etapa da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) é a comunicação. É nesta etapa que o pesquisador toma decisões a respeito da apresentação dos dados, isto é, da escrita da dissertação. É neste momento que é preciso recompor uma unidade semiótica aos dados, desta vez, porém, é o pesquisador que, em um intertexto com os autores de referência, descreve e interpreta os resultados formando um metatexto. Este, por sua vez, não é a mera repetição das produções encontradas em campo, mas um novo texto, elaborado a partir de uma nova expressão retórica em que o pesquisador se insere no campo discursivo da ciência, mas também se inscreve como ator social. A escrita, como doutrina Bazerman (2015), implica em tomada de posição na sociabilidade.

Dito isto, é preciso esclarecer que, pela minha experiência pessoal neste trabalho, escrever é uma lida complexa e exaustiva. É preciso desenvolver inúmeras habilidades e competências ao longo da composição de uma dissertação. Procedi a leitura de dezenas de livros, centenas de artigos, aulas, orientações, revisões, tabelas, reescritas, revisões, reflexões, debates, seminários, entrevistas, dentre muitas outras atividades. Este trabalho é sobre escrita e creio ser razoável expor um texto autobiográfico sobre meu processo de elaboração científica.

Bem, foi uma dezena de dias em que deixei uma rotina razoável para focar na dissertação. Aquela sensação de sufocamento; de que o dia não valeu a pena a não ser por sua meta. Apesar disto comia bem e tentava fazer pausas pra relaxar. À noite, as chuvas de um bom inverno acalentavam meu sono. Tento afastar as notícias da

inacreditável pandemia que ameaça tirar a vida e os empregos de milhares por todo o mundo. As circunstâncias em que me encontro, bem de saúde, no conforto da minha casa com meus cachorros, as plantas do jardim, bons livros e discos, estavam tornando a quarentena possível. Esse alívio que descrevo não faz com que deixe de reconhecer o sacrifício da escrita, ainda mais em meio a circunstâncias de calamidade pública. Meu imenso respeito pelos profissionais da escrita. A escrita é pena. Pena de caneta e pena de esforço. Parece que dói enxergar que há problemas/questões a resolver no texto, embora saiba que estes quebra-cabeças não deveriam passar de jogos cheios de ludicidade e prazer. São eles mesmos a graça do labor, da feitura de qualquer atividade. A resolução do problema impulsiona a escrita e a pesquisa. É que, me parece, ansioso pelas glórias dos termos dos percursos, pelos louros, pelas novas portas que podem se abrir, pelo tempo de ócio próprio às celebrações dos fins de árduas trajetórias, me deixo seduzir pelo impulso de ver o quebra-cabeças como barreiras. Criança que a mãe diz que tem que esperar até o domingo de Páscoa para comer o chocolate, embora já estejam em casa, guardados. A armadilha está na ilusão de pensar que há doces reservados esperando, que as glórias estão garantidas, que o trajeto já está feito antes de ser construído. Mas, quem sabe um dia aprendo a sentar na varanda escutando a chuva, apreciando as borboletas e as cores vermelhas do jardim, enquanto escrevo. Quem sabe um dia eu seja exatamente assim, como estou hoje.

Os sentimentos difíceis que enfrenta o estudante de pós-graduação deveriam estar todos expressos nas dissertações. Eles são parte metodológica do processo, oculta pelo receio de neutralidade que a ciência do século XIX ainda nos relega. Escrever foi árduo, mesmo sendo feliz e fazendo todo sentido. Aliás, quando passei na seleção de mestrado o país estava às voltas com as eleições mais turbulentas desde a redemocratização. O grupo político vencedor das eleições prometia impor um regime autoritário ainda mais pesado do que a última ditadura pela qual o Brasil passou. No ano passado não havia democrata que não tivesse receio do obscurantismo que assolava e assola o país. Neste ano, como se o contexto não fosse duro o suficiente, o mundo enfrenta uma pandemia sem precedentes. O país mergulha na maior depressão econômica de sua história enquanto luta contra uma crise de saúde pública gravíssima. Fiz essa pós-graduação com tudo isto fazendo parte de mim e creio ser impossível achar que isso não é relevante, embora não saiba ainda as implicações de consequências de tudo isto, faço questão de registrar.

Por último, outra situação que me chama atenção pela ausência nos trabalhos acadêmicos que leio é a participação dos professores na pesquisa realizada. Farei nos agradecimentos, considerações a respeito dos que estiveram comigo nesta trajetória, mas, neste momento, creio ser de justa preocupação metodológica expor que parte significativa das reflexões expressas nesse estudo seriam impossíveis sem a presença do meu orientador, assim como dos professores da minha banca.

Incontáveis *insights* me sobrevieram enquanto assistia aulas, reuniões de grupo de estudo ou lia textos do meu orientador, somados aos questionamentos e orientações diretas recebidas durante os encontros de orientação. Como mediação, a relação neste trabalho

estudante/orientador foi sempre de diálogo, de proposições, de liberdade, de questionamentos respeitosos e criativos. O respeito à autonomia que dispensei às jovens foi de equivalente valor ao que me foi dispensado. A importância para a consecução desta dissertação da mediação que fiz com as jovens é a mesma em relação à mediação que o professor orientador me dispensou. Mais que gratidão, esta reflexão metodológica me parece parte significativa da produção deste texto.

Quanto à banca, é justo dizer que diversos conceitos e autores aqui mencionados são sugestões destes professores, acolhidas pela enorme relevância e coerência com a pesquisa. As críticas também foram fundamentais para corrigir as dificuldades que o texto apresentava.

Tenho consciência de que um trabalho dissertativo de mestrado se expressa como um produto individual. Apesar de ser de fato a motivação e empenho significativamente do autor do estudo, descredito, em consonância com o referencial histórico e cultural, no indivíduo como uma “ilha”. Foram fundamentais para construir estes caminhos de pesquisa todas as pessoas mencionadas ao longo do texto e mais alguns que estão nas entrelinhas, ocultas por força do gênero acadêmico.

No próximo tópico passo a analisar os dados. Apresentarei o estudo dos enunciados e darei a conhecer as falas, escritos e desenhos das adolescentes.

5 PRIMEIRAS FALAS, ESCRITOS E DESENHOS: ASPECTOS DA SUBJETIVIDADE

O que passo a analisar a partir desse capítulo são histórias de vida e seus fragmentos. São afetos, pensamentos exteriorizados, imagens criadas, memórias representadas, percepções de relações fragmentadas. Foram conflitos, encontros, temores, esperanças, culpas, vergonhas, anseios, ódios e amores. Ao longo do Ateliê foi produzida mais que uma contagem de palavras ou textos; foram expressas vivências, novas e inusitadas formas de subjetivação, sempre no sentido de favorecer a construção da autonomia das estudantes. Tal qual sugeriram diversos autores (BAKHTIN, 1988; VYGOSTSKY, 1998; FOUCAULT, 1992), a subjetividade é construída a partir das vivências que compõem a história pessoal e, ao mesmo tempo, das condições sociais com as quais os sujeitos estão em contínua interação. No Ateliê, portanto, primou-se pela liberdade de expressão, pela experimentação de novos olhares a respeito de si mesmo e do mundo, possibilitando um acervo criativo que ora devo apresentar.

Ressalto o desafio a que me propus nesta pesquisa, o de evidenciar a escrita de si na mediação da construção da autonomia dos sujeitos participantes do Ateliê. Pois bem, a forma que encontrei de evidenciar que a escrita pode mediar o cumprimento dessa importante missão foi, primeiramente, demonstrar que a escrita de si é um veículo que permite expressar aspectos de subjetividade do escritor. Tenho, portanto, neste capítulo, a tarefa de demonstrar que estão desvelados elementos da subjetividade das adolescentes que se autolesionam, explorando, na sequência, os sentidos da autolesão que elas atribuíam à sua própria prática e, por fim, analisando os processos de aprendizagem pelos quais a escrita de si se realiza.

Não é demais reafirmar que subjetividades são construções e isso implica que não encontrei esses fragmentos em algum espaço escuro e abandonado como em uma estante velha no depósito de uma escola, mas, pelo contrário, essas elaborações foram constituídas na vitalidade de uma ambiência criativa, aliás, verdade seja dita, muito antes mesmo do Ateliê, pois que se fizeram primeiramente nas vidas pessoais das jovens, para só então serem (re) elaboradas durante as sessões. Há muito conteúdo que será apresentado que não existia como símbolo antes de ser produzido nessa atividade complexa de escrever a si mesmo. Até porque as estudantes nunca haviam feito atividades como essa, pelo menos não de uma maneira tão sistematizada; não existiam, pois, como símbolo, diversas das criações que apresentarei, mas que, através das mediações, passaram a existir.

O texto composto neste capítulo é, certamente, um metatexto, além de um intertexto, isto é, um novo “tecido”, que foi composto convidando ao diálogo, a partir das minhas impressões das falas, dos escritos e dos desenhos das participantes. Permeados por reflexões inspiradas por autores de referência, procurei deixar explícitas as imagens dos cadernos sempre que possível, a fim de aproximar da vivência e dos afetos ao leitor da experiência que tive junto aos dados produzidos. Passarei, então, a apresentar as participantes um pouco mais a fundo, a partir dos aspectos de suas subjetividades.

Neste primeiro tópico abordo os aspectos da subjetividade - o que evidencia o esforço de compreender as participantes de uma maneira humanizada - a fim de que as jovens não sejam reduzidas aos seus aspectos de sofrimento ou a seus “sintomas”. Também cuidei para que a voz delas fosse sempre ouvida, no sentido de partir da visão de cada uma delas sobre si mesma. Nesse sentido, primei pela construção subjetiva das adolescentes, semelhante a Contini *et al* (2002), observando as categorias sobre as quais ela refletiu, embora tenha tomado algumas liberdades segundo exigiam os dados produzidos. Por isso, colecionei seis temáticas nesta categoria a partir dos achados de pesquisa, que foram: si mesmo, família, amigos, ser mulher, escola e “uma aproximação com a cultura gótica”. Os temas foram deduzidos a partir das produções faladas, escritas e desenhadas e se constituíram como motes importantes que permearam nossos diálogos durante as sessões.

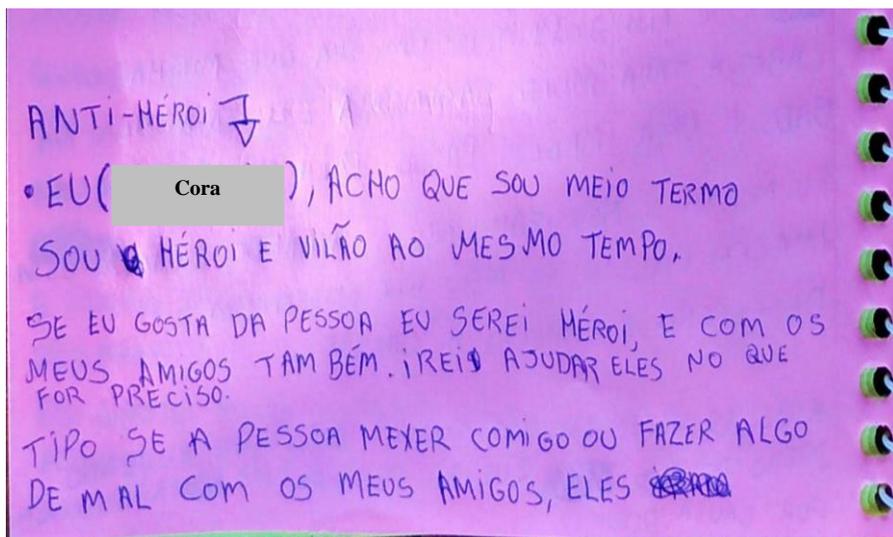
5.1. Si mesmo

É possível que uma atitude importante a se tomar seja ouvir o que uma pessoa acha de si mesma quando queremos conhecer a realidade dela e, ao mesmo tempo, valorizar sua autonomia. Não obstante uma pessoa não saiba tudo de si, é um princípio histórico cultural que a consciência se constrói a partir das relações sociais e que, portanto, a consciência de si se constrói no exercício de autoexpressão (VYGOTSKY, 1998). Portanto, escutar as adolescentes é uma forma de oportunizar o desenvolvimento nelas da tomada de consciência de si mesmas, também chamado de autoconhecimento. Interessou-me começar por expor o modo como essas consciências estão se constituindo a partir das experiências de si mesmas, externadas pelas estudantes, ouvindo primeiro para depois compreender e, finalmente, elaborar a presente análise. Começo, pois, por Cora.

Cora frequentemente se vê composta pelo “bem” e pelo “mal”. Diz-se uma “anti-herói” - em uma classificação *sui generis* que irei elucidar. Creio que ela evite assumir uma

moral rígida, comprometida exclusivamente com atos de generosidade e, ao contrário, afirma-se capaz de atos de “fúria” contra quem “mexer” com ela ou com seus amigos. Cora é má com os que são maus para com ela e é “boa” para aqueles a quem ama, conforme podemos constatar no recorte abaixo.

Figura 6 – Narrativa de Cora sobre o anti-herói



Anti-herói

Eu (Cora) acho que sou meio termo sou herói e vilão ao mesmo tempo. Se eu gosta da pessoa eu serei herói, e com os meus amigos também. Irei ajudar eles no que for preciso. tipo se a pessoa mexer comigo ou fazer algo de mau com os meus amigos, eles vão conhecer a minha fúria, e quando estou com raiva, eu sou outra pessoa, meio que "me transformo".

Poder = dos heróis. = bondade, alegria, aventura

Vilão = caos, intrigas.

Fonte: produzido por Cora no Ateliê sob o código MES.A24.S10. Nome da adolescente foi ocultado em respeito ao sigilo.

Salta aos olhos desta descrição de si a postura defensiva que presume uma necessidade da estudante colaboradora de estar “em guarda” constante. Cora parece sentir a necessidade de expressar sua capacidade de proteger e também de atacar. Suas relações não parecem ser pacíficas, mas permeadas de conflitos, como sua própria visão de si nos leva a deduzir e que gradativamente vai ficando mais claro diante dos seus relatos, como se segue.

Figura 7 – Cora, anjinha e diabinha



Fonte: desenho feito por Cora fora de sessão sob os respectivos códigos MDFS.A01 e MDFS.A02.

Neste autodesenho, Cora ilustra, com clareza, sua visão de si; por vezes, ela se vê como uma menina com auréola angelical e, em outras ocasiões, uma menina com chifres de diabinho. Para seus amigos e pessoas que a respeitam ela presta cuidado e atenção; para aqueles que a querem ferir, bem como ferir a seus amigos, ela sabe se defender e contra-atacar, se necessário. Cora não entra em detalhes sobre essas ações, mas deixa claro que não é indefesa e que está atenta ao que acontece ao seu redor. Ousa saber distinguir aqueles que merecem serem chamados de “amigos” e de “inimigos”. A princípio não me pareceu algo extremado e nem equivocado, pois de fato é preciso se defender em uma sociedade competitiva. Posteriormente refleti sobre o porquê de uma jovem de 16 anos necessitar de tantas defesas e contra-ataques. Creio que essa consciência das relações coletivas conflituosas corrobora com uma perspectiva concreta de adolescência (PATTO, 1997; CONTINI *et al*, 2002) em certo sentido, oposta a visão idílica do Siegfried de Wagner, como já criticou Ariès (1978). A adolescência concreta não é o momento de plena juventude e beleza, ápice da inocência e realização humana; ao contrário, ser adolescente em nossa sociabilidade, como bem sabe Cora, significa estar pronto para as contradições expressas na vivência coletiva cotidiana.

A jovem sabe também expressar felicidade. Além da imagem de si como anjo, Cora desenhou símbolos ligados à natureza, como estrelas e flores, e revelou ainda que aprecia sua própria aparência física. Gosta da cor dos seus olhos e de sua aparência em geral.

No próximo autodesenho ela se apresenta sorrindo, com estrelas brilhando ao seu redor e uma flor delicada. Uma menina alegre protegida por seus símbolos de harmonia me parece uma imagem singela de satisfação, uma maneira de representar uma conciliação numa autoimagem mais articulada e congruente do que a polarização anjo/diabinho. Nessa síntese, cora se mostra uma menina sorridente e capaz de se perceber bela sem perder de vista o coração partido. Está em evidência sua natureza humana, ao contrário das entidades supra-humanas (anjos e demônios) desenhadas anteriormente. É uma mostra interessante da potência da biografação para “integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26).

Continuando a analisar o desenho, nele podem ser vistos 2 corações. Em um deles vemos um dos símbolos do cupido, o coração flechado. Intuo que, tal qual em sua origem mitológica, o símbolo se refira à capacidade humana de ser afetado por outros seres pessoas e acontecimentos. O coração flechado como símbolo da paixão é uma representação de estar vivo e se relacionando. É um símbolo conhecido de satisfação com a vida, de se permitir se “apaixonar” por alguma atividade ou alguém. Há, porém, outro coração, partido, um elemento importante que permite reconhecer a presença da contradição e do sofrimento. Na interpretação de Earle (2013, p. 22) a “cronologia traumática é frequentemente representada como quebrada”. O coração partido é a “fratura” do acontecimento que não pode ser assimilado, simbolizado. Seus desenhos me levam a pensar que um coração partido possibilita a transmutação de sua portadora em contraditórias atitudes - às vezes como anjo, noutras vezes como diabinha. Emoções cindidas dão substrato para atitudes antagônicas. Aos poucos irei apresentando as situações adversas pelas quais Cora sofreu e ainda sofre. A estudante, portanto, não é só tristeza, ou maldade, pois também reconhece seus lados positivos.

Figura 8 – Autodesenho de Cora

Fonte: desenho feito por Cora no Ateliê sob o código MDS.A07.S03.

Na **Figura 9**, Cora volta a falar de si como dividida. Cora desenhou um coração abaixo de um texto em que fez um diário íntimo contando como estava “na *bad*” (triste, desmotivada). Desenhou esse coração nas cores vermelho e preto e dividido entre um sorriso (em cor vermelha) e uma face triste (escura/preta e com lágrimas). Esse coração dividido acabou se tornando a referência para representar a si mesma nos quadrinhos ao final do Ateliê. Neste momento inicial, porém, acontece o surgimento dele como imagem em sua gênese.

Figura 9 – Coração dividido



Fonte: desenho feito por Cora no Ateliê sob o código MDFS.A08.

O texto transcrito logo a seguir foi escrito na mesma página em que ela desenhou o coração dividido da Figura 9, denotando que aquele era um dia difícil para ela. Cora, nesse dia, sentia um conjunto de afetos que apontam difusamente respostas ao seu mal-estar. Ela não tinha muita certeza de sua condição, mas percebia como se tivesse um “peso no peito” e uma “vontade de chorar”, parecendo que procurava, pela escrita, compreender o que sentia e o que estava acontecendo ao seu redor.

Hoje meu dia tá meio que sem graça, tá meio triste, sei lá. Tô meio que na *bad*, tô sem ânimo, aff que triste oh vida! Vou contar o que sinto, bem... eu sinto que as pessoas estão deixando de gostar de mim "eles tão meio que diferentes comigo" sinto um peso no meio do meu peito, uma dor que me deixa triste eu sinto vontade de chorar e dá um pouco de falta de ar. Venho sentindo isso há alguns dias (MEFS.A08).

Cora expressa suas emoções com liberdade nessa produção. É nesses estados intrasubjetivos que ela parece estar mais à vontade para se ancorar. Seus principais desenhos tem um coração como símbolo representante de si, por isso a chamei de Cora, início da palavra “coração”. No texto ela está sem “ânimo”, isto é sem força e vigor. O coração representa popularmente o centro das vontades e desejos pessoais, e é exatamente no âmago de sua potência que a estudante se vê ferida. A indiferença das pessoas com as quais convive a machuca, entristece, pois lhe “rouba o ar” e faz “pesar o peito”. Torna a vida difícil de ser vivida. Por isso, talvez fosse melhor não se ver de carne e sangue, com um coração passível

de ser machucado. Melhor ver a si mesmo como anjo ou como diabinha. Seres espirituais não possuem coração, não ficam sem ar, não desvanecem e nem choram. Assim, para a jovem, seu estado de tristeza pode ser descrito como estar “na *Bad*”. *Bad* é uma palavra de origem inglesa que pode, ao mesmo tempo, se referir a estar triste ou a ser má. A diabinha, portanto, pode não ser mais que a menina de coração partido, ferido. Compreendo, por conseguinte, as adversidades de Cora identificadas pela dificuldade de se relacionar com outras pessoas. É no campo relacional, interpessoal que parecem ser afetados os seus mais profundos sentimentos, ou seja, é no coração que habitam seus anjos e demônios. Passo então ao autodesenho de Blue.

Um pouco diferente de Cora, outra estudante, denominada Blue, na sessão de autodesenho, expressou diversos símbolos que identificam sua representação de si. A fala sobre seu próprio desenho pode ser útil para compreendermos que sua visão de si mostra traços de autodepreciação, uma vez que, segundo ela, o desenho “tá horrível”, “é meio bagunçado, aí eu me identifiquei” (MFS.BS03). Blue se identifica pela “bagunça” e por estar “horrível”. Creio que vale a reflexão de pensar essa mistura de espontaneidade e desafio às regras sociais com o “feio”. Há uma atitude subversiva, mas também autodepreciativa.

Fiquei atento a essa produção pois nela aparece um palhaço - que mais tarde ganhará o nome de “Blue” (“azul”, em inglês) - e a representará na composição dos quadrinhos. Blue, desde o princípio do Ateliê, revela um lado cômico, de rir e provocar o riso como uma forma de lidar com emoções difíceis. Esse é um achado que contraria uma ideia simplificadora de que pessoas que se autolesionam seriam distanciadas socialmente e sempre ensimesmadas. Nas palavras dela, “eu realmente sou uma palhaça, eu faço todo mundo rir” (MFS.BS03), logo, essa comicidade demonstra seu esforço para manter relações sociais. O riso atrai pela diversão a seus colegas de aula, alivia os conflitos e facilita a convivência. Há outros aspectos nessa comicidade que prefiro analisar mais à frente; no momento é importante saber que Blue, mesmo se cortando, consegue um nível interessante de relacionamento interpessoal com seus pares na escola.

Há, no seu desenho, outros símbolos importantes. São ao todo nove os componentes dessa produção, que são: uma garrafa de bebida, três bonecos de palito representando os “amigos” (próximo aos bonecos está a frase “medo de estar só”), uma menina de cabelos cacheados sorrindo - da sua cabeça sai um balão com um redemoinho com a palavra “rejeição” e um emoji (metade do emoji sorri e metade está triste), um estilete e um fone de ouvido. Desses elementos, os fones de ouvido são quase uma marca contemporânea

de muitos jovens que se autolesionam, pois a música é um prazer e, ao mesmo tempo, serve para auxiliar na evitação de interações sociais indesejadas.

Mais uma vez, o aspecto da duplicidade de atitudes e sentimentos aparece, tal como em Cora, denotando essa cisão indicativa de experiências traumáticas. Tanto quanto Cora, Blue passou/passa por situações adversas ainda não elaboradas simbolicamente, como seus relatos demonstraram. Essas situações reverberam em seus sentimentos, mas que, ao contrário de Cora, prefere disfarçá-los mantendo-os em sua privacidade. Em situações coletivas a jovem busca apresentar-se alegre e divertida, distanciando-se de sua verdade intrasubjetiva. Blue usa, dessa maneira, diferentes métodos para amenizar o desconforto de seus vividos traumáticos, isto é, para aliviar o desconforto se dispõe a usar bebidas alcoólicas, rir, provocar o riso, se autolesionar e escutar música. Creio que seja importante tecer com mais profundidade comentários a respeito de seus comportamentos autodestrutivos, a começar pelo desenho do estilete.

O estilete, nesse contexto, é um instrumento de autolesão, assim como o é a bebida alcoólica, pois Blue, mesmo sendo adolescente, faz uso eventual e abusivo de álcool. Esses elementos de alívio indicam por contraste o elemento de desconforto. No centro de sua experiência de sofrimento, Blue situa o incômodo em lidar com seus pensamentos (Figura 10). Assim, estiletos e bebidas aliviam o sofrimento advindo dos pensamentos. De fato, Blue expressa seus pensamentos como um tipo de tormenta ou furacão. Mais adiante (Figura 11), elenco outra figura na qual ela caracterizou seus pensamentos como “vilões”. Diferente de Cora, não é no coração, nas emoções, que Blue expressa seus maiores dissabores, mas nos processos psíquicos ligados ao pensamento, pois seriam representados como atormentadores. Como tem sido exposto através das reflexões teóricas que já fiz, o pensamento é uma reelaboração dos discursos sociais introjetados (VYGOTSKY, 1993, 1998; BAKHTIN, 1998); dessa maneira a estudante recorre a formas autodestrutivas para lidar com os elementos simbólicos para os quais ainda não tem autonomia suficiente para se defender, semelhante aos recursos apontados por diversos autores (GUERREIRO; SAMPAIO, 2013; SANTOS; FARO, 2018; A.P.A, 2013, LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009; CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013). Considero, portanto, essas representações como manifestações tácitas da “sombra” do opressor subjugando o oprimido desde dentro de si mesmo (FREIRE, 1987).

Figura 10 – Autodesenho de Blue

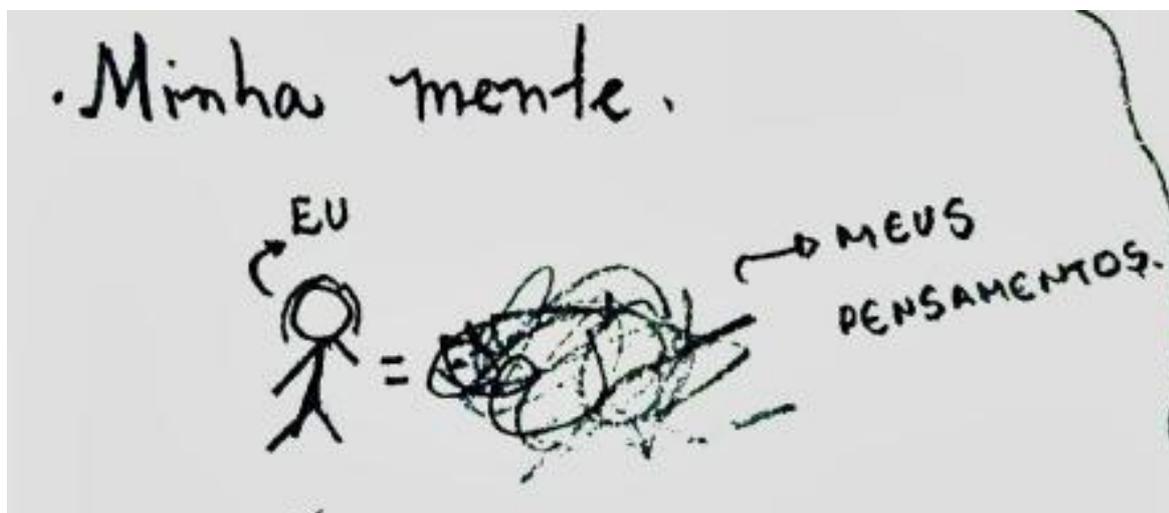


Fonte: desenho feito por Blue no Ateliê sob o código MDS.B19.S03.

Durante a sessão dez, a atividade consistiu em desenhar heróis e vilões, sejam eles personagens de ficção, seres imaginários criados pelas jovens ou pessoas reais com as quais conviveram. Essa foi uma atividade que permitiu representações dos fragmentos do vivido das adolescentes e oportunizou consequentemente a construção da história de vida, proporcionando uma tessitura de diferentes momentos ocorridos em contextos diversos (DELORY-MOMBERGER, 2008). Sob essa motivação, Blue desenhou vários vilões ficticiais que serão abordados, ainda neste texto, no tópico sobre cultura gótica. Destaco, neste tópico, dentre esses vilões, o desenho nomeado “Minha Mente” (Figura 11). A adolescente se referiu aos próprios pensamentos como a um vilão, demonstrando uma dificuldade de percebê-los como seus, tendo em vista que parecem se apresentar como alheios ao seu controle e prejudiciais a ela própria.

Em “Minha Mente” está um boneco de palito legendado com a palavra “eu” e, em seguida, um sinal matemático de igualdade, o qual aponta para linhas que se entrelaçam aleatória e circularmente como um emaranhado. Mais uma vez Blue representa negativamente seus pensamentos. Representar seu mundo interno como uma série aleatória de riscos, parece remeter a um estado de confusão mental, ou seja, ausência de forma e direção em suas ideias. Por essa representação é possível entender como o sofrimento de Blue é difuso e difícil de ser tangenciado. Penso que o “vilão” de Blue representado como um emaranhado ou mesmo um furacão evidencia um avanço no que tange ao esforço da jovem em simbolizar seu sofrimento. Ao externalizar o “vilão”, mesmo de uma maneira imprecisa (furacão, emaranhado), Blue parece ter conseguido representar estados intrasubjetivos que estão sob “formas ainda não ligadas a palavras” (BAZERMAN, 2015, p. 30). Enfim, Blue, às vezes, parece não poder contar nem com os próprios pensamentos, visto que me relatou: “a minha mente, ela é louca” (MFS.BS06). Entendo, pois, que Blue de diferentes maneiras conseguiu expressar a dificuldade que sente em lidar com seus estados psíquicos.

Figura 11 – Minha mente



Fonte: desenho feito por Blue no Ateliê sob o código MDS.B09.S10.

No exercício de sinopse (Figura 12) Blue enuncia temas relevantes, como família, amigos, solidão e autodepreciação. Ela expõe sua relação familiar dramática e conflituosa, marcada pelo alcoolismo do pai e pela agressividade da mãe, o que, de certo modo, pode explicar a matriz das relações opressivas que vivencia. Relembro a reflexão de Marx (2006) de que as relações privadas familiares são constituídas a partir das relações alienantes presentes na sociabilidade mais ampla, para dizer que o que acontece na família de Blue não é uma exceção idiossincrática mas uma condição que afeta muitas famílias brasileiras

(CONTINI *et al*, 2002). Continuando a analisar o texto de Blue, percebe-se que a estudante relaciona o desenvolvimento de pensamentos negativos sobre si mesma à sua tensa relação familiar, pois relata não querer seu próprio bem, revelando sua dificuldade de autocuidado. Isso exemplifica que a família, como sociabilidade primeira, é fundamental na constituição dos processos subjetivos da criança, pois relações de negligência e violência podem provocar importantes prejuízos ao seu desenvolvimento (PATTO, 1993; CONTINI *et al*, 2002). O desenvolvimento do cuidado de si poderia ter se dado através da introjeção dos cuidados paternos e maternos como parte do desenvolvimento da infante; estando todavia ausente o suporte familiar - e conseqüentemente presentes a negligência e a violência - não há o que ser apropriado a não ser estas mesmas relações deletérias (PATTO, 1993; CONTINI *et al*, 2002). Blue, portanto, demonstrou ter conseguido uma elaboração de autoconhecimento importante em que há uma tomada de consciência sobre a relação de sua condição psíquica com sua história familiar. A “palhaça” não teve o acolhimento que julgava necessário na sua casa e passa a busca-lo entre seus amigos. A leitura da sinopse pode auxiliar a compreender mais elementos dessa manifestação.

Figura 12 – A palhaça do grupo

Blue
 e, uma recém-nascida que foi adotada por uma família diferente, na sua infância foi bastante feliz, mas, sofreu muito por causa de seus pais, pai bêbado e mãe arrogante, depois de muitos episódios traumáticos ela não se sentia a garotinha forte que sempre foi, e na sua adolescência desenvolveu muitos pensamentos negativos sobre si própria, e quando finalmente entrou no ensino médio começou a viver uma vida com mais liberdade e poucas preocupações, a principal ^{preoc.} era a escola, essa tal "liberdade" que obrigou a fazeria mal para ela, e mais uma vez ela se viu sem o amor familiar que sempre sonhou mas que por sua vida toda foi ausente. E atualmente ela se vê cercada por pessoas que querem seu bem, mas é incapaz de querer isso para ela, por medo de ficar sozinha de novo, ou, não conseguir. Mas mesmo assim está tentando mais um pouco buscar por uma ~~vista~~ vida normal sendo mais conhecida como a "palhaça" do grupo.

Uma recém-nascida que foi adotada por uma família diferente, na sua infância foi bastante feliz, mas, sofreu muito por causa de seus pais, pai bêbado e mãe arrogante e, depois de muitos episódios traumáticos ela não se sentia a garotinha forte que sempre foi, e **na sua adolescência desenvolveu muitos pensamentos negativos sobre si própria**, e quando finalmente entrou no ensino médio começou a viver uma vida com mais liberdade e poucas preocupações, preocupação era a escola, essa tal "liberdade" que adquiriu fazia mal para ela, **E mais uma vez ela se viu sem o amor familiar que sempre sonhou mas que por sua vida toda foi ausente**. E atualmente ela se vê cercada por pessoas que querem seu bem, **Mas é incapaz de querer isso para ela, por medo de ficar sozinha de novo, ou, não conseguir**. Mas mesmo assim está tentando mais um pouco buscar uma vida normal sendo mais conhecida como a "**palhaça**" do grupo.

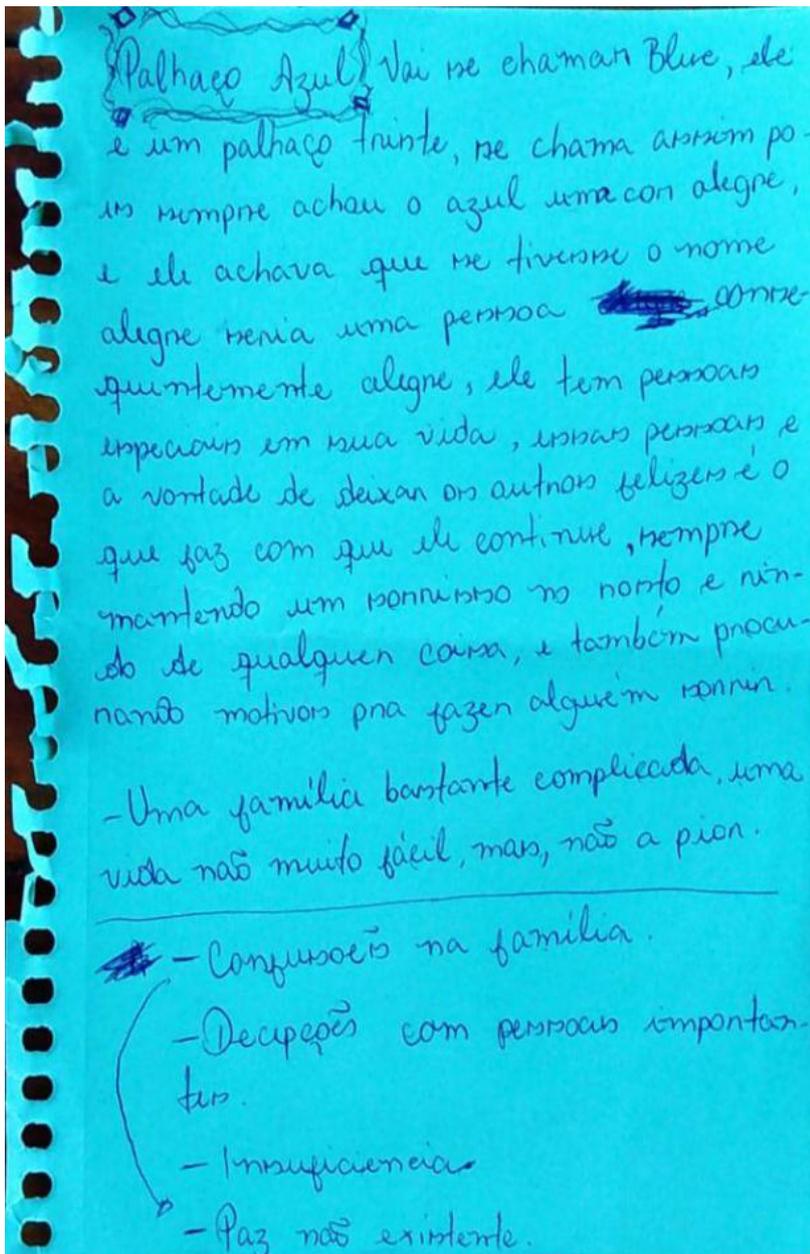
Fonte: desenho feito por Blue no Ateliê sob o código MES.B18.S13, grifos meus.

A palhaça, até a produção da Figura 12, esteve relacionada à sua função no grupo, que foi a de fazer palhaçadas. Essa foi uma maneira como Blue construiu sua identidade a partir do reconhecimento de seus pares (CONTINI *et al.*, 2002), pois ela torna-se “a palhaça

do grupo”. Observo que, na produção seguinte (Figura 13), “a palhaça do grupo” (Figura 12) se reconhece como “Blue” (Figura 13), uma palhaça com nome e identidade própria, revelando o processo de passagem de uma construção simbólica intersubjetiva que passa a compor seu discurso sobre si mesma, isto é, “através dos outros constituímos-nos” (VYGOTSKY, 2000, p. 24). Com seus amigos, portanto, desenvolveu uma construção subjetiva que se utiliza de recursos cômicos como signos mediadores interpessoais. Blue, que formulou uma imagem autodepreciativa de si mesmo, conseguiu construir uma figuração de si (DELORY-MONBERGER, 2008) que possibilitou estabelecer novas relações sociais. Essa, portanto, é uma evidência de ressignificação de sua autoimagem, passando de uma representação de si de descrédito para a elaboração de uma identidade sociável e agradável. Está manifesto o grupo como objeto transicional da adolescência (PATTO, 1997). É preciso notar, porém, que a imagem de autodepreciação e a palhaça - que faz todo mundo rir - “convivem” na mesma subjetividade, sendo esta a cisão expressa por meio do palhaço Blue. Aos poucos volto a analisar esse personagem, deixando mais claro o contexto psicossocial que o explica.

Na Figura 13 pode ser observado pela primeira vez o palhaço sendo nomeado, como citei. Surgiu, assim, o palhaço como personagem. É importante realizar algumas considerações sobre ele. O palhaço azul, conforme depreendo do contexto em que a adolescente o situa, é um palhaço trágico, diferente do típico palhaço infantil que é representante da alegria e da animação. Creio que isso se justifique porque a estudante tem consciência das adversidades presentes na relação com a sua família, isto é, sabe de sua limitação atual frente à impossibilidade de transformar de fato sua realidade familiar e, por isso, resiste rindo e fazendo rir. Nas palavras da jovem, “essa insuficiência aqui é porque ele sempre tentava fazer as pessoas felizes, mas nem sempre conseguia” e “ele sozinho e o caos ao redor dele” (MFS.BS11). Essas falas denotam, portanto, as limitações e adversidades do palhaço Blue e de sua criadora.

Figura 13 – Blue, um palhaço azul



Palhaço Azul.

Vai se chamar Blue, ele é um palhaço triste, se chama assim pois sempre acha azul uma cor alegre, e ele achava que se tivesse o nome alegre seria uma pessoa consequentemente alegre, ele tem pessoas especiais em sua vida, essas pessoas e a vontade de deixar os outros felizes é o que faz com que ele continue, sempre mantendo um sorriso no rosto e rindo de qualquer coisa, e também procurando motivos para fazer alguém sorrir. Uma família bastante complicada, uma vida não muito fácil, mas, não a pior. (MES.B20.S11)

Fonte: página do caderno de Blue escrita no Ateliê sob o código MES.B20.S11.

A “invenção” do Palhaço Blue permitiu observar a dimensão autopoietica da escrita como arte de viver (FOUCAULT, 1992). É uma construção de um arranjo novo de signos que viabiliza simbolicamente uma igualmente nova realidade psicossocial. O palhaço Blue quer deixar os outros felizes e ser feliz também. Como não diria que esse é um esforço válido, legítimo? Saber-se infeliz e buscar novas formas de lidar com a realidade é uma postura que se assemelha às intervenções sobre o “eu”, tal qual sugere Foucault (1992), e que possibilitam a elaboração da vivência das situações adversas. É em meio à busca da paz inexistente na família, à carência de reconhecimento de seus pais, ao sentimento de não ser o

suficiente para alguém tão importante quanto seus genitores, isto é, para não se deixar dominar pela frustração com as pessoas, a quem ela atribui enorme importância, é que a estudante se reinventa como Blue, a palhaça.

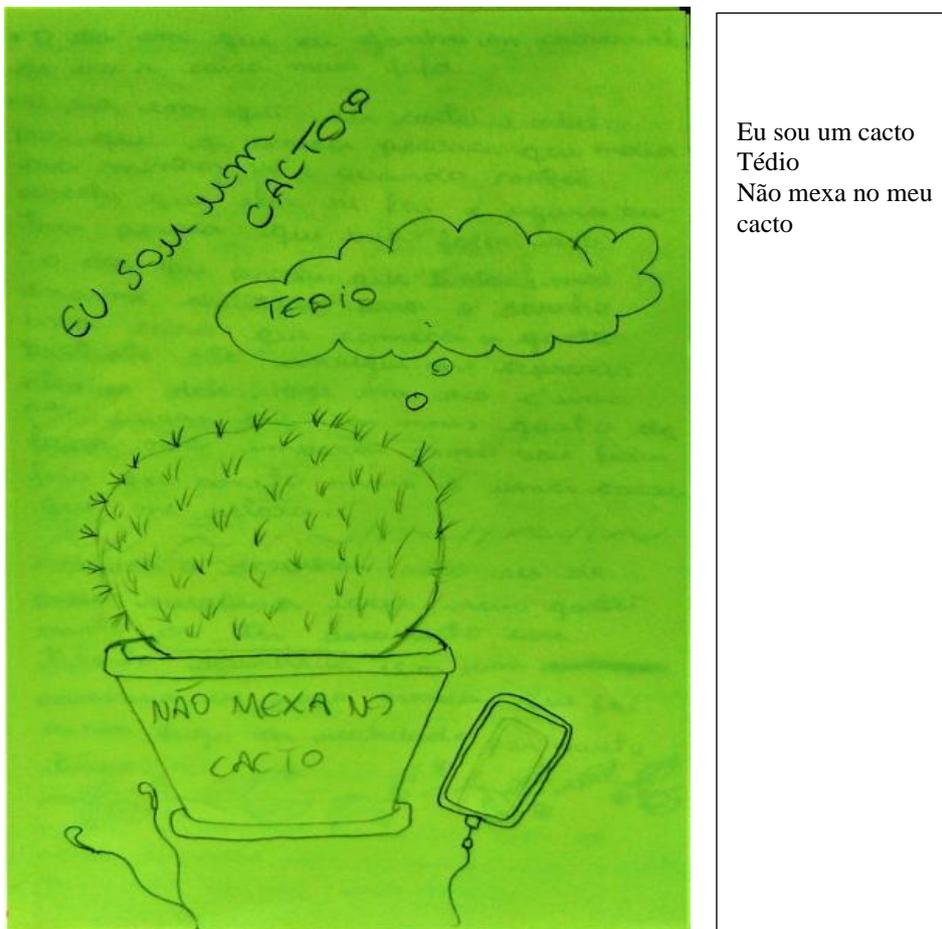
Blue, o palhaço azul, também “carrega” em seu nome-cor importantes elementos de análise que merecem atenção. Observo que “*blues*” é um gênero musical estadunidense, desenvolvido por músicos negros, que remete, em seu nome e em sua musicalidade, a expressão dos sentimentos de melancolia e de tristeza. A cor azul, Segundo Heller (2013), em *A Psicologia das Cores*, expressa predominantemente confiabilidade, segurança e harmonia. A cor adquiriu status no ocidente de calma e suavidade. Segundo suas pesquisas, apenas 1% das pessoas estudadas referiu não gostar da cor azul, o que faz a cor ser amplamente utilizada em símbolos tão diversos quanto amplamente aceitos no ocidente, tais como o manto sagrado da Virgem Maria e a rede social Facebook. O azul é uma cor terna, delicada, que denota cuidado e gentileza. Retomo, então as análises sobre o personagem em questão a partir das referências de Heller (2013). O azul está no palhaço, constituindo sua personalidade, como distanciamento do intenso conflito familiar. É como se a estudante estivesse dizendo que promove o riso porque precisa de aceitação, paz e harmonia. Ela, estando em conflito com seus familiares, se reporta aos seus colegas de sala em busca de ser acolhida pelos 99% que aceitam a cor azul. O palhaço Blue me parece, portanto, uma busca de aceitação social e reconhecimento.

Observo, assim, que tanto Blue como Cora estão em busca de soluções para estabelecerem relações sociais de aceitação. Para isso Cora se apresenta como um anjo e Blue como um palhaço azul, terno e risonho. Olhando com profundidade - para além das representações estigmatizantes de jovens desviantes que se autolesionam (CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013) - as estudantes são tão somente adolescentes que precisam de acolhimento e apoio quanto qualquer outro ser humano situado entre desafios complexos como os da adolescência em nossa sociabilidade. Chego assim à apresentação dos aspectos da subjetividade da terceira e última adolescente. Passo a falar de Cacto.

Cacto, em seu autodesenho, delineia uma planta em um vaso. É possível pensar nos espinhos como autodefesas dessa planta e a referência faz sentido quando leio a frase “não mexa no cacto”. Essa imagem ocorre pela primeira vez à sua autora durante a sessão e traz o início da composição do personagem que representará a adolescente em seus quadrinhos. A palavra “tédio”, escrita em um balão bem maior do que o necessário para contê-la, indica uma dificuldade de encontrar sentido no cotidiano ou, como pode ser lido no

dicionário Michaelis (2020), referindo-se ao “desgosto profundo que provoca desinteresse por tudo o que nos cerca”. Cacto, então, define a si mesma com um símbolo de autodefesa e que se define pelas estratégias de sobrevivência em relação ao que está a seu redor.

Figura 14 – “Eu sou um cacto”



Fonte: desenho feito por Cacto no Ateliê sob o código MDS.C02.S03.

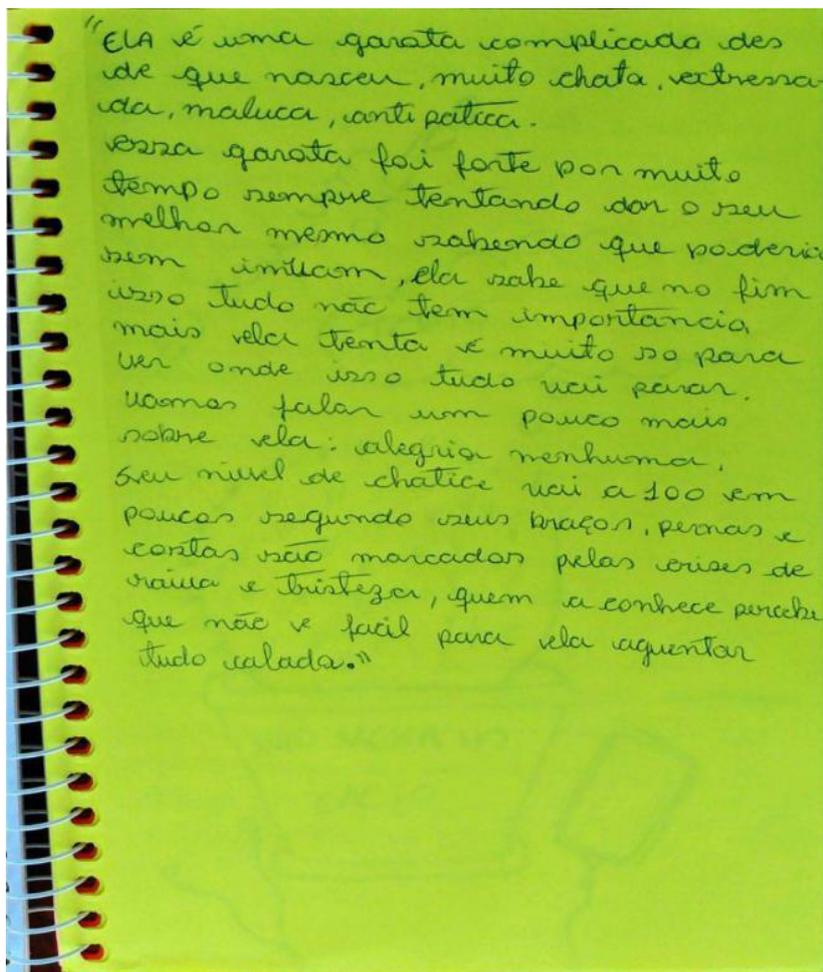
Um cacto também, sobretudo no nordeste do Brasil, região onde a pesquisa se realizou, é também um símbolo cultural dos mais representativos de resistência e força. As plantas dessas espécies sobrevivem à escassez de chuvas do sertão e às altas temperaturas típicas do semiárido. Algumas espécies conseguem não só sobreviver, como também possuem a capacidade de acumular água potável e adequada ao consumo humano em seu interior. Também bastante conhecida é a flor do mandacaru, cantada em versos de poesia matuta e de músicas populares. A flor do mandacaru é símbolo de beleza e resiliência pois, em meio aos espinhos que nascem na dura realidade sertaneja, essa delicada e apreciada flor colore a caatinga. Os cactos, portanto, são formas vivas e dinâmicas que, mimetizadas à aridez do ambiente nordestino fazem a vida florescer. Reflito, sob a força desse signo, a escolha da

estudante por se representar como um cacto. A jovem poderia ter escolhido outro símbolo referente à natureza morta, por exemplo, mas preferiu se representar pela natureza que insiste em viver a despeito de suas adversidades. Tal qual suas colegas de Ateliê, Cora e Blue, deixou explícita as relações de contradição, de cisão. O cacto é uma representação de vida em meio à escassez, tão cindido quanto um palhaço azul e triste ou um ser espiritual que oscila entre a auréola e os chifrinhos.

Novamente estão presentes secundariamente o telefone celular e os fones de ouvido. Assim como ocorre com as outras duas adolescentes Cacto faz uso desses aparelhos diariamente e os apresenta como signo. O celular e os fones de ouvido estão para além de sua função de instrumento, são aqui signos componentes de sua autoimagem (VYGOSTSKY, 1998; BAKHTIN, 1988). Estão, portanto, integrados à sua representação de si. Não são mais meros bens de consumo ou objetos disponíveis para a utilização, compõem o psiquismo das jovens como signo. Creio que o celular como signo mereça estudos específicos pensados para essa problemática. Não posso deixar de notar, todavia, que o celular é um componente subjetivo, assim como o tédio. Tédio e celular estão relacionados como componente de uma mesma interação. Percebo que entre o celular e a extremidade em que se encontram os fones, estão os cabos de áudio. Essa composição margeia, delimita, circunda o Cacto. A planta está circunscrita a um vaso e, no limite seguinte, os cabos do fone margeiam o vaso da planta. O Cacto, assim, se isola cada vez mais nesse entediante círculo de retraimento e solidão. O celular pode ser um símbolo de relações sociais não-satisfatórias, mediadas por tecnologia e deficitárias de contato humano genuíno. Essa reflexão, contudo, me parece introdutória. Ao analisar a figura, novos aspectos subjetivos indicam essa relação “espinhosa” no trato interpessoal.

No exercício de sinopse, Cacto, ao falar de si, apresenta-se como “complicada” e usa mais uma série de outros rótulos autodepreciativos.

Figura 15 – Garota complicada



"ela é uma garota complicada desde que nasceu, muito chata, estressada, maluca, antipática. essa garota foi forte por muito tempo sempre tentando dar o seu melhor mesmo sabendo que poderia ser inútil, ela sabe que no fim isso tudo não tem importância mas ela tenta é muito para ver onde isso tudo vai parar. Vamos falar um pouco mais sobre ela: alegria nenhuma, seu nível de chatice vai a 100 em poucos segundos seus braços, pernas e costas são marcados pelas **crises de raiva e tristeza**, quem a conhece percebe que não é fácil para ela aguentar tudo calada."

Fonte: página do caderno de Cacto escrita no Ateliê sob o código MES.C01.S03.

No exercício de sinopse, estimei as jovens a falarem de si em terceira pessoa, como quem narra um filme que assistiu. Esse exercício de distanciamento psicológico proporcionado pela mudança pronominal ao falar de si pode auxiliar as jovens a perceberem de maneira mais reflexiva sua trajetória. No caso de Cacto esse distanciamento parece ter evidenciado o uso de adjetivos depreciativos como os que estão nessa última figura (estressada, chata, maluca). Um traço em comum das três jovens, a autodepreciação, indica uma autoimagem marcada pelas situações de sofrimento. Cacto falou também da autolesão relacionada a crises de raiva e de tristeza. Parece-me que a frase “chata desde que nasceu” expressa uma profunda identificação com aspectos de si contundentemente formados em contextos de desvalorização e de descrédito. Alguém que vê a si mesma como tendo nascido com uma natureza desfavorecida, por suposto que teria dificuldade em ter esperança de um futuro razoavelmente melhor. Esta falta de sentido pode ser o fundamento das “crises de raiva e tristeza” que resultam nos cortes autolesivos. Não me parece demais lembrar que essa

relação entre autodepreciação, falta de sentido e crises autolesivas está anotada nas principais pesquisas sobre o comportamento de se cortar (GUERREIRO; SAMPAIO, 2013; SANTOS; FARO, 2018; A.P.A, 2013, LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009; CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013).

Essa autodepreciação é também uma expressão que ilustra a “juventude esvaziada” (CONTINI *et al*, 2002) anteriormente discutida. Quantos adjetivos são necessários para representar a sensação de completa nulidade, de assujeitamento pleno, de falta de sentido? Cacto precisou de cinco, que repito como forma de chamar atenção para sua força expressiva: a jovem considera a si mesma chata, estressada, maluca, antipática e complicada. E tudo isso desde seu nascimento, de sua origem. É difícil saber de quantas maneiras essa jovem sente a opressão que cai sobre si. Ela se vê desprovida de qualquer possibilidade de ser amada, respeitada, querida. Questiona sua sanidade mental, assim como duvida de qualquer possibilidade de que sua existência tenha algum valor. Essa situação de opressão tem, todavia, uma reação. Em seu texto, Cacto indica que sempre deu o melhor de si na perspectiva de saber “onde isso vai parar”. Para a jovem, a superação dessa condição parece estar em si mesma, em dar o melhor de si. Sem atentar para as condições sociais de opressão que determinam esse sofrimento, Cacto está rendida nesse ciclo de comportamentos autodestrutivos, sem perceber o *modus operandi* do opressor, a saber, o de introjetar a culpa no dominado fazendo-o pensar que depende unicamente de seu esforço a superação de seu infortúnio (FREIRE, 1987).

Não poderia deixar de ressaltar a consideração de Cavalcante e Cavalcante (2013) quando chamavam atenção para o caráter difuso e obscurecido das queixas das pessoas que se cortam. Eu acrescentaria a tendência a uma naturalização do sofrimento, pois, como visto, Cacto não esboça qualquer crítica a sua realidade e nem alude a processos vivenciados, pelo menos assim observei na maior parte das sessões. Ela afirmou sobre si que é assim “desde que nasceu”. Logo, parece conferir a sua situação uma realidade ahistorica. Em termos que Foucault (2011) descreveu, o panóptico frequentemente impede que os dominados percebam quem são e como agem seus dominadores.

Em relação às outras duas adolescentes apresentadas, Cacto se diferencia pelo fato de que, em sua apresentação, há explicitado a presença de assujeitamento (FOUCAULT, 2006), pois teria que aguentar “tudo calada”. Ora, não estando fisicamente compelida ao silêncio, que relações de subjugação impedem que ela se expresse? O que limita que construa discursos criativos mais condizentes com seus próprios interesses? Esse texto de Cacto me

parece estar no limite entre denunciar a tirania da discricção - de ter que suportar tudo calada - e o sincero desejo de se resignar ao seu sofrimento na expectativa de que ele se dissipe. Penso nos dispositivos de silenciamento, ou seja, imagino as jovens com seus fones de ouvido escutando música ou vendo vídeos nas redes sociais. Noto o mutismo desse gesto. Enquanto “se conectam” ao celular elas não falam e não escutam pessoas reais em um mundo real. Terminam por encontrar um espaço de isolamento mesmo estando eventualmente em público. Cacto, ao tocar na questão do “aguentar tudo calada”, eleva o debate sobre a dificuldade de simbolização, de autoexpressão a um nível explícito, nesse aspecto mais explícito do que as outras jovens, mesmo que entenda que elas passam pelas mesmas circunstâncias. Reuni os principais achados sobre as condições psíquicas das jovens. Posso encaminhar uma análise que relacione as três a fim de compor um entrelaçamento que permita uma visão do fenômeno enquanto totalidade. É o que passo a fazer.

Cora se mostrou como um coração dividido e Blue como um palhaço triste, enquanto que Cacto é uma planta com espinhos, resiliente e resistente. Blue mostra alegria enquanto esconde a tristeza; Cacto, ao contrário, mostra os espinhos e se esconde dentro de si; Cora se vê com coração dividido, situando as emoções no centro de seu sofrimento, ela se percebe ora assumindo a auréola de anjo, ora os chifrinhos de diabo, sempre dividida. Há diversos aspectos em comum, mas creio que os personagens trazem símbolos de unidade nas contradições como marca mais explícita, isto é, os personagens parecem representar as adolescentes em seus esforços de lidar com as situações adversas e estados intrasubjetivos contraditórios. É importante destacar que a escrita de si permitiu essas criações produtoras de uma figuração de si, possibilitando alcançar o objetivo proposto para essa etapa.

Para finalizar este tópico, creio ser útil observar que apenas Blue já tinha construído, antes do Ateliê, uma forma germinal da “palhaça”, visto que tanto Cora quanto Cacto iniciaram a criação de seus personagens como símbolos de si mesmas, a partir das práticas do Ateliê. Aliás, Blue foi ressignificando algumas vezes “a palhaça” até se constituir, ao final do processo, no personagem Blue de seus quadrinhos, como veremos mais adiante.

5.2 Família

O tema das relações familiares possivelmente foi um dos mais recorrentes nos assuntos tratados pelas adolescentes. Não à toa, a adolescência pode ser vista como uma ampliação de referências para além do núcleo familiar e, assim, um distanciamento do principal contexto social em que as jovens foram formadas, a saber, sua casa e aqueles que

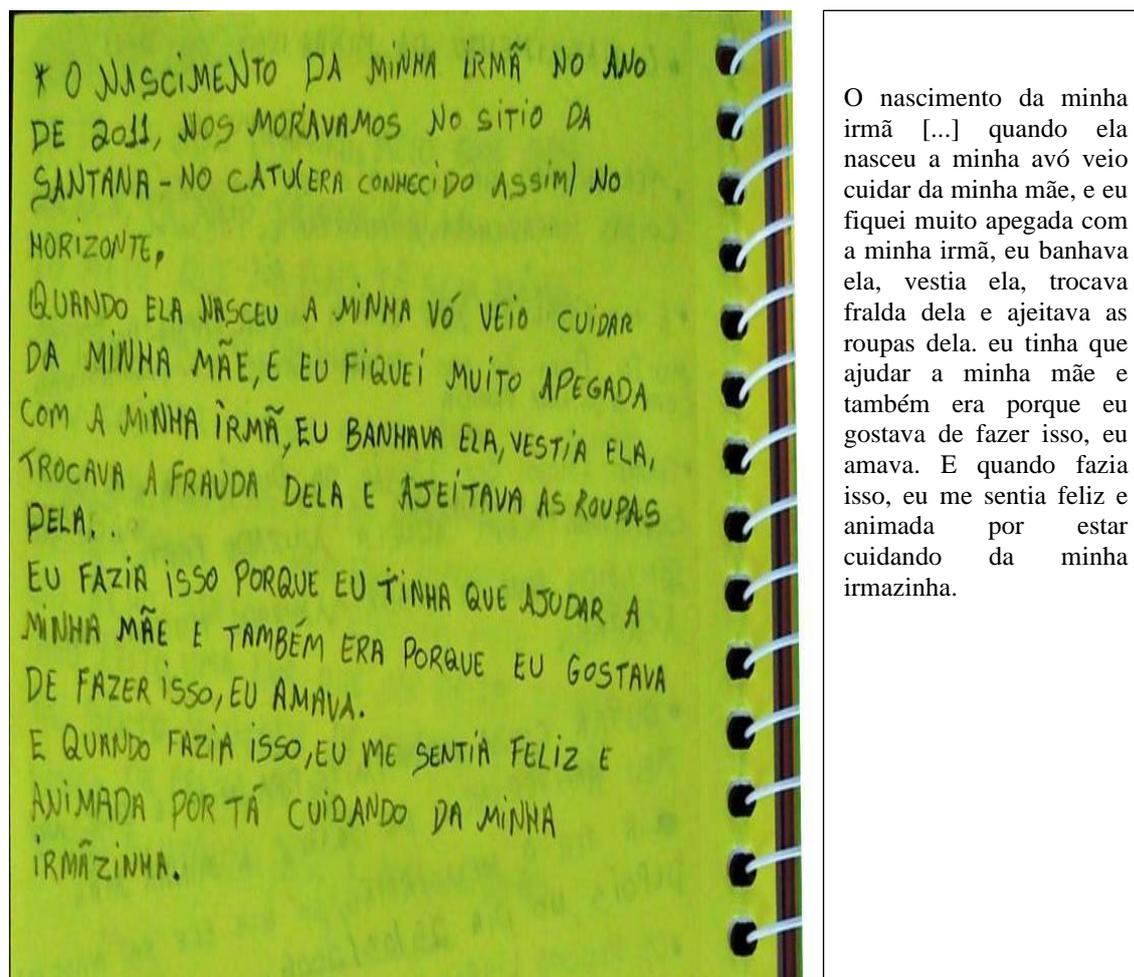
coabitam nela. Embora do ponto de vista individual pareça que a família é a fonte primeira tanto das adversidades quanto das situações favoráveis, é importante continuar “erguendo a cabeça” para visualizar que nenhuma família está isolada em si mesma. Reproduz, por sua vez, as mesmas relações de poder originárias das relações sociais e do modo de produção (MARX, 2006; CONTINI *et al*, 2002). Admitir isto é perceber que a família não é uma panaceia, nem a caixa de pandora, mas que as famílias, cada uma delas, precisam ser compreendidas pela sua formação histórica e cultural, submetidas, muitas vezes, a escassez de tempo para lidar com os jovens, ao baixo nível educacional, às relações de violência e opressão tão próprias à nossa realidade social contemporânea. Elas podem, inclusive, estar engendradas nessa complexa teia de relações desiguais e de exclusão, haja em vista os dados que passo a apresentar. Com eles, pode-se visualizar com mais clareza os vínculos familiares nos quais as três jovens estão envolvidas.

Cora, por exemplo, é a mais velha dos três filhos de uma empregada doméstica e de um auxiliar de cozinha. Seus pais se separaram após conflitos importantes, como contarei mais à frente. Em uma de suas produções textuais, Cora listou oito momentos importantes de sua vida, dentre os quais quatro são relativos à sua família, o que evidencia minha observação da importância dessa temática. Cora fala do nascimento de seus irmãos, de um momento feliz na família e conclui que a família dela é o que mais é relevante na sua vida. Quanto aos outros temas são, o celular e o fone de ouvido (para ouvir música), os amigos, a nova escola e os livros. Chama a atenção o universo simbólico representado pela adolescente, destacando o fato de que ela construiu suas produções a partir dos ambientes sociais que, de fato, frequenta. Nesse sentido, a tríade família, escola e amigos é central nas suas produções, a exemplo do que expõem Contini *et al* (2002)

Segue sua lista de “coisas mais importantes”:

O nascimento da minha irmã em (*data apagada a fim de preservar a identidade*)
 E no final do ano com a minha família, foi muito bom datas comemorativas com a minha família. Importante para mim foi meu aniversário, a minha mãe e ter o meu irmão, só que ele só nasceu depois no dia (*data apagada a fim de preservar a identidade*). O que importa para mim é a minha família, eles são muito importantes para mim. (MES.A09.S05).

Cora amava seus irmãos, destaco um dos raros momentos em que ela expressa felicidade. Ela auxiliou nos cuidados de sua irmã recém-nascida durante seus primeiros meses de vida. Em suas palavras:

Figura 16 – “Feliz e animada”

Fonte: página do caderno de Cora escrita no Ateliê sob o código MES.A10.S05

Mais uma vez, retomo a percepção de que pessoas que se autolesionam podem plenamente se vincular, desenvolver afeto e empatia. De modo geral, Cora tinha uma atitude durante o Ateliê condizente com essa narrativa. Ela era responsável com os horários, além de cuidadosa e gentil com as outras pessoas do grupo - a despeito de que adotasse uma postura introvertida. Cora, além do afeto e de momentos satisfatórios com a família, expôs um importante conflito que marca sua história de vida. A jovem fala do alcoolismo do pai e de como essa condição o levou a constantes abandonos dos filhos (incluindo ela mesma). Toda essa adversidade foi o estopim para uma mudança indesejada para uma nova comunidade, longe de seus vínculos afetivos e de pertencimento. A desagregação e o isolamento decorrentes desses acontecimentos estão presentes não só nessa narrativa, mas nas principais produções de Cora.

Figura 17 – “O que acontecerá daqui para frente na vida dela?”

* Ela ^{garota} vivia com sua mãe, pai, e seus dois irmãos, em uma pequena casa na comunidade do [sigilo]. Ela era muito feliz. Pais brincava com os seus amigos e tinha família reunida. Só que tinha um problema o pai dela bebia e deixava ela e as irmãs sozinhas em casa, e a mulher tava trabalhando. Ele trabalhava durante manhã e a tarde. Pais bem... quando a mulher descobriu, ela (mulher) deu uma chance a ele, se ele passava uma semana sem beber, ~~o~~ que dizer ele tinha que parar de beber. Ai ficaria tudo bem. Nem passou uma semana, ele voltou a beber, a mulher decidiu que ia levar os filhos para morar com os seus pais. Os três irmãos estão morando agora no Itapeim. A garota que é a irmã mais velha, até que gostava de morar lá, no começo, só que depois ela começou a sentir falta da mãe, muito mesmo. A mãe dela vinha ver os filhos de 15 em 15 dias, si ela foi ficando triste, ~~ela~~ ela não tinha muitas amigas, se sentia sozinha. O que acontecerá daqui pra frente na vida dela?

Ela a garota vivia com sua mãe, pai, e seus dois irmãos, em uma pequena casa na comunidade do [sigilo]. Ela era muito feliz pois brincava com seus amigos e tinha família reunida. Só que tinha um problema o pai dela bebia e deixava ela e os irmãos sozinhos em casa e a mulher tava trabalhando. durante manhã e a tarde. Pois bem quando a mulher descobriu, ela (mulher) deu uma chance a ele, se ele passar uma semana sem beber, quer dizer ele tinha que parar de beber. Ai ficaria tudo bem. Nem passou uma semana, ele voltou a beber, a mulher decidiu que ia levar os filhos para morar com os seus pais. Os três irmãos estão morando agora no Itapeim. A garota que é a irmã mais velha, até que gostava de morar lá, no começo, só que depois ela começou a sentir falta da mãe, muito mesmo, a mãe dela tinha ver os filhos de 15 em 15 dias, foi ficando triste, ela não tinha muitos amigos, se sentia sozinha o que acontecerá daqui para frente na vida dela?

Fonte: página do caderno de Cora escrita no Ateliê sob o código MES.A06.S03.

Cora, na narrativa acima, refere a si mesma como “a garota que é a irmã mais velha”. Essa afirmação em terceira pessoa está de acordo com a orientação que forneci, já mencionada, de que as jovens deveriam produzir um texto nesta condição a de se beneficiar de um distanciamento subjetivo. Nesta sinopse de sua história de vida, percebe-se a situação familiar conflituosa narrada do ponto de vista da adolescente. Sua mãe trabalhava e confiava ao marido os cuidados com os filhos. O marido, pai de Cora, por sua vez, era dependente de

álcool e não estava incluído no mercado de trabalho. O pai de Cora, em função de seu adoecimento mental (alcoolismo), começa a reincidir na negligência com seus filhos. Por meio do relato, é possível imaginar os conflitos conjugais e familiares que levaram a separação de seus pais. Uma vez ocorrida a separação, as crianças e a adolescente foram levadas para outra comunidade, aos cuidados de uma avó materna, rompendo vínculos familiares e comunitários. Cora conta também que foi ficando cada vez mais triste e tomada de incerteza de sua condição futura. Conheci Cora poucos meses depois do momento de sua mudança de comunidade e este de fato foi um dos motivos mais recorrentes de suas produções.

Nesse próximo texto - um exercício de escolher heróis e vilões - Cora retomou com mais ênfase a percepção do conflito familiar em que estava envolvida, escrevendo sobre seu pai. Ela, assim, apresenta-o como “vilão” em função do alcoolismo, do abandono dos filhos e dos conflitos com sua mãe. Isso pode ser esclarecedor quanto ao fato de nos fazer perceber que as queixas de Cora ao gênero masculino estejam contextualizadas com a violência sofrida através do pai e pela proteção que sua mãe lhe conferiu.

Acho que meu herói é só minha mãe mesmo. E meu pai é um vilão. Se ele não tivesse bebido eu estaria lá e não estaria aqui. Uma vez ele tentou se matar na nossa frente. Ele estava bêbado. Ele deixava eu e meus irmãos sozinhos e ainda dizia que não era pra dizer pra minha mãe (MFS.AS10).

Embora não tenha dados suficientes para fazer uma análise dos conflitos familiares de Cora, pois isso extrapolaria os objetivos desta pesquisa, no texto produzido por Cora estão expostos dois problemas graves de saúde mental de seu pai: o alcoolismo e uma tentativa de suicídio. Faço, então, a ponderação de colocar sob análise o ponto de vista de Cora de um pai “vilão” ou culpado e compreendo que a negligência seja uma forma de violência, embora, neste caso, é preciso evocar no mínimo uma dúvida sobre a imputabilidade desse senhor em função dos sinais de adoecimento mental. Por outro lado, há também a visão de sua mãe, empregada doméstica, que trabalha no município de Fortaleza e que só consegue ver os filhos quinzenalmente.

Nesse sentido, pergunto: que condições concretas seus pais estiveram submetidos que permitissem a eles o cuidado e a proteção de que seus três filhos precisavam? Tal raciocínio novamente nos remete às condições de exclusão da classe trabalhadora que, estando ela mesma implicada em situações de vulnerabilidade social, está mais sujeita aos agravos de saúde e aos rompimentos de vínculos, comprometendo não só seu desenvolvimento socioeconômico, mas também seu desenvolvimento pessoal (MARX, 2006;

CONTINI *et al*, 2002). Conclusivo, porém, é a condição de que essa separação conjugal levou Cora a ter que residir em outra comunidade distante, mudar de escola e se afastar de seus amigos, de sua mãe e de seu pai. Essa condição foi motivo de queixa relacionado com o agravamento do comportamento autolesivo.

É relacionado a essas quebras de vínculos relacionais que Cora se percebe como vitimada por uma situação em que seu pai foi o pivô. Cora não parece compreender que seu pai também participa como oprimido de relações sociais excludentes, destinando a ele sentimentos de rejeição e culpabilização. A jovem experimenta um forte sentimento de exclusão e isolamento social em suas novas experiências após a mudança de comunidade e escola e, sem o reconhecimento por parte de seus pares, importante para o fortalecimento de suas formações identitárias, acaba por adotar como seus, os discursos autodepreciativos. Essa condição, que dificulta a elaboração da sua vivência conflituosa com seu pai, com seus novos colegas e consigo mesma, impacta diretamente em sua relação com a escola, nos termos do que Charlot (2000) designa como um falso fracasso escolar. Se há uma situação de fracasso, ela está na sociabilidade mais ampla que não permite a manutenção de vínculos importantes sociofamiliares (CHARLOT, 2000; PATTO, 1993). A violência (negligência do pai) neste caso é sintoma da conjuntura social opressora, que se exprime no “déficit de adaptação” de Cora na instituição escolar (CHARLOT, 2000; PATTO, 1993). Os quadrinhos de Cora (Figura 18) mostram elementos que permitem continuar essa análise.

Ao final dos seus quadrinhos, Cora produziu uma narrativa que sintetiza o processo do Ateliê e mostrou sua relação com a família, o que é evidentemente coerente com outros momentos em que a família é sempre relevante. Os quadrinhos, que têm o caráter de síntese de todas as produções anteriores, poderiam ter falado sobre a escola, sobre os amigos ou sobre qualquer outro tema, mas é novamente sobre sua condição familiar que a história se desenvolve. Segue a produção.

Figura 18 – Quadrinhos de Cora



Texto dos quadrinhos da Figura 18:

Quadro 01:

Oi, meu nome é Cora [modificado para ocultar a identidade] e vou contar um pouco sobre mim.

Quadro 02:

- Sai desse quarto!

- Eu gosto de passar o dia no meu quarto e escutar música ou escrever. Eu não gosto de ser perturbado.

Quadro 03:

- Gosto de vir às vezes no quintal, pra pensar na vida ou balançar no balanço ou subir nas árvores e pegar frutas.

Quadro 04:

Essa é minha família, bem... como vocês podem ver eu sou o diferente [...]. Eles não gostam de muito do jeito que sou mais eles me amam.

Nesses quadrinhos (Figura 18) feita em uma única página e subdividida em quatro quadros, o personagem principal é um coração dividido, metade sorrindo e metade triste. No primeiro quadro, o personagem se apresenta e indica o objetivo da história: “contar um pouco sobre mim”. No segundo quadro, o coração está no seu quarto, em sua cama, escutando música e escrevendo com seus fones de ouvido, enquanto alguém bate na porta solicitando que saia do quarto e para quem o coração diz que não gosta de ser perturbado. No terceiro quadro, o coração está ao ar livre com árvores frutíferas, com balanços, e diz gostar de frutas, árvores e balanços. No último quadro, o coração apresenta sua família e esta vem em forma de mais corações ligeiramente diferentes, os quais são mostrados enquanto o personagem principal diz que esta é sua família e que eles não gostam do seu jeito, mas que o amam.

Cora compõe quase uma representação literal de sua rotina em sua nova família e comunidade, pois mostra seu quarto, casa e quintal. Inicia por expor o seu isolamento no quarto, com os fones de ouvido e livros, demonstrando pouca convivência familiar. No último quadro ela oferece uma “chave” que permite a compreensão do discurso. Cora refere a si mesma como “diferente”, e passo a considerar algumas reflexões sobre essa chave. A palavra “diferente”, usada para caracterizar seres humanos remete, nesse contexto, ao fato de que seres humanos são únicos, ou seja, cada pessoa possui em seus aspectos físicos, psicológicos ou sociais características que lhes permitem serem distintos uns dos outros. Compreendo, portanto, que Cora sinta o estranhamento de suas relações sociais por meio da família. Recorro a Marx (1968) quando discute a relação de estranhamento (também traduzida como “alienação”) para descrever a relação de conflito em que os sujeitos se encontram na atual sociabilidade. O autor alemão identifica que o indivíduo, ao se olhar no espelho, vê um “eu” diferente de si mesmo, porque foi constituído como objeto (não-sujeito), assim como, percebe

aos outros de igual forma, ou seja, como objetos. A relação de objetificação se estabelece no perceber-se como mercadoria a ser vendida no mercado de trabalho, distante pois dos outros seres humanos porque situado em relação aos seus papéis sociais rígidos, especializados, funcionais (a mãe cozinha, a filha estuda, o pai trabalha fora de casa) para a reprodução do capital - tal qual produtos em diferentes prateleiras de supermercado - ao invés de estarem unidos na reprodução da vida, participes de um mesmo processo. Os seres humanos, portanto, mesmo pertencentes a uma mesma família agem em função das normas que devem ser obedecidas a fim de que o mercado de trabalho esteja sendo suprido. Nos quadrinhos, Cora está no seu quarto, fisicamente separada da família por uma porta e por fones de ouvido. Ela sabe que é diferente dos demais, porque todos possuem sua singularidade. Mas sabe também que entre ela mesma e os demais familiares há um processo de estranhamento que tem levado a conflitos e distanciamentos, como ilustrado pelo isolamento no quarto e consequente rechaço da família a este comportamento. Cora não gosta de ser “perturbada” pela família, indicativo de que existe entre sua família e ela uma relação que não se realiza por meio de uma associação de interesses comuns, mas da defesa de suas posições individuais.

Essa relação conflitiva e estranhada parece compor um aspecto da totalidade do fenômeno, que é, por sua vez, constituído também de vínculos e afetos. A família, como sociabilidade primeira, possui a primazia dos afetos, isto é, é nela que estão os primeiros e mais fundamentais amores, identificações e referências (CONTINI *et al*, 2002). Entendo que Cora, ao desenhar todos seus familiares em forma de coração, expressa uma relação de identificação e pertencimento. São todos, portanto, vinculados pelos afetos e pela partilha dos esforços de manutenção da vida cotidiana (comer, limpar a casa, trabalhar, dialogar). Essa contradição entre saber-se parte de uma família e sentir-se estranhada dela pode explicar o sentido expresso no autodesenho de ser um coração partido. A adolescência é, pois, uma vivência de distanciamento dos valores e experiências da infância. É uma trajetória de rompimento que parte da anomia da primeira infância em direção à autonomia da idade adulta (PATTO, 1997; CONTINI *et al*, 2002). No caso de Cora, essa cisão é expressa por uma linha que a divide em duas metades de um coração.

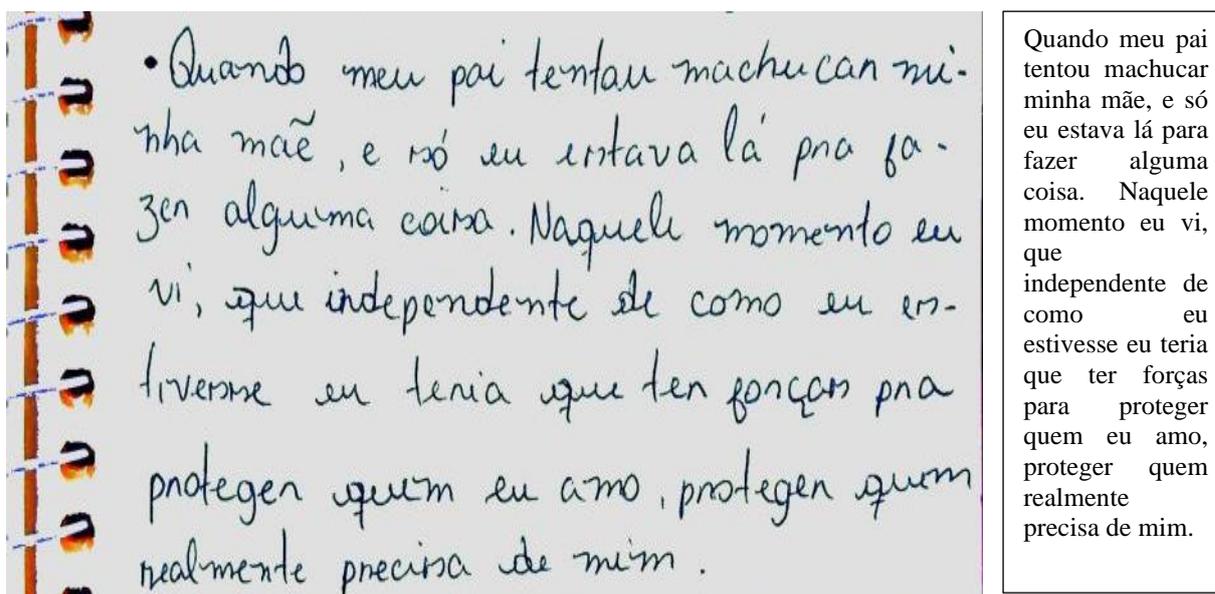
As produções de Cora contam de uma família com conflitos e separações. Nas produções de Blue continuamos a visualizar uma família com conflitos importantes, porém, diferentes da condição da primeira adolescente. Blue não dispõe do reconhecimento filial esperado das relações parentais, e essa situação determina os conflitos que sigo analisando.

Segundo Blue, seus pais a adotaram e parecem nunca terem aceitado bem essa condição de pais adotivos. Eles são agricultores provenientes de um assentamento rural e

moram em uma pequena comunidade distante do centro urbano. Blue dorme durante toda a semana em uma casa de apoio ofertada pela prefeitura de sua cidade e só retorna à casa aos fins de semana. Com uma situação diferente da de Cora, manter-se longe dos conflitos familiares parece deixar Blue aliviada e com uma sensação de liberdade, embora sinta falta do acolhimento de seus pais.

Dentre as produções de Blue, no texto a seguir ela faz uma revelação ao narrar que sua mãe foi vítima de violência doméstica. A estudante teve que chamar o Conselho Tutelar resultando em denúncia ao próprio pai. Escrito de uma maneira direta, como fiz, talvez perca um pouco da carga dramática que essa vivência possui para a jovem, pois denunciar o pai foi, segundo ela, algo muito difícil de ter que fazer; porém, foi uma decisão de que Blue não se arrepende, já que, em sua família, há violência contra a mulher, conflitos entre os pais, e destes, para com ela própria. Gradualmente, outras revelações são feitas sobre a dinâmica familiar. Observe:

Figura 19 – “Forças para proteger quem eu amo”



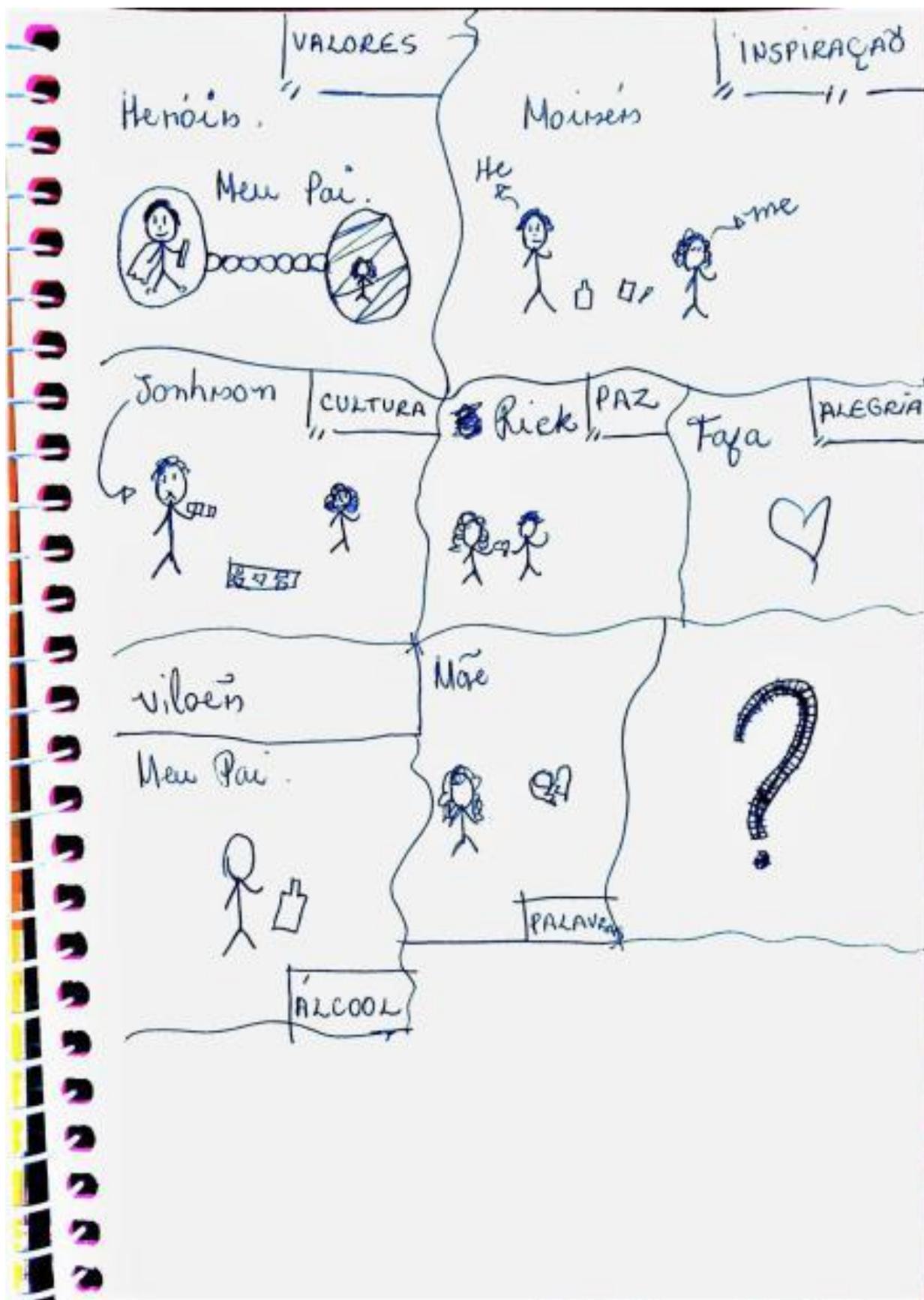
Fonte: página do caderno de Blue escrita no Ateliê sob o código MES.B04.S05.

Nessa produção percebemos que os papéis se invertem, ou seja, àquela que era para ser protegida se sente impelida a proteger. Blue precisa defender sua mãe das agressões de seu pai. Imagino o quanto essa experiência seja determinante para uma adolescente, uma vez que o diálogo entre seus pais é fundamento para sua representação das relações amorosas. A violência é um fenômeno primeiramente comunitário, como já analisei, a partir do referencial teórico. Situações escolares difíceis de lidar com o adolescente frequentemente se

relacionam com experiências de violência na comunidade e na família (CHARLOT, 2002; CONTINI *et al*, 2002). Portanto, situo a dimensão relacional desse fenômeno: Blue experimenta violência em casa, usa de violência para consigo mesmo e apresenta baixo desempenho escolar. Esses são aspectos do mesmo fenômeno, isto é, das contradições inerentes às tentativas de resistência a dominação do sistema patriarcal e capitalista (BEAUVOIR, 1970; 1971). Blue, uma mulher adolescente, precisou defender outra mulher, sua mãe, da agressão de seu pai - uma clara expressão da dificuldade em ser mulher e precisar enfrentar a violência de gênero. Pois bem, Blue se vê impelida a proteger sua mãe, “independente” de como esteja, esse evento por demais significativo revela um momento de cisão entre o “ser” e o “agir”. Entre o que Blue vivencia em sua dimensão intrapsíquica e o que ela vivencia na dimensão interpessoal, isto é, a jovem precisa ignorar seu próprio sofrimento (que demanda cuidado) para cuidar de sua mãe - a fraqueza de uma adolescente que se faz forte para defender quem ama. Estabeleço um paralelo com o palhaço Blue, que, por sua vez, mesmo estando triste, sorri e faz de tudo para ver os outros sorrindo. Essas experiências vão germinando o palhaço que um sorriso no rosto e uma dor, no coração. Semelhante à Cora (o coração partido), Blue precisa se posicionar ao lado da mãe e contra a violência do pai, mesmo o amando. Cora e Blue se representam divididas por nutrirem ao mesmo tempo sentimentos de amor e de sofrimento por seus familiares. Essas referências de amor e de sofrimento ficaram ainda mais evidentes quando propus a atividade sobre heróis e vilões, prática que permite liberdade em expressar sentimentos mais intensos.

Já na sessão dez, quando pedi que desenhassem heróis e vilões - sejam eles ficcionais, imaginários ou da história de vida delas - Blue desenhou ao todo cinco heróis e três vilões. Entre os vilões estão o alcoolismo do pai e as palavras que a mãe lhe diz, além de outros símbolos ricos em sentido. Blue dividiu a página em nove quadros e duas sessões, a dos heróis e a dos vilões como pode se ver abaixo.

Figura 20 – Heróis e vilões de Blue



Fonte: desenho feito por Blue no Ateliê sob o código MDS.B15.S10.

Na Figura 20, entre os heróis, está o primeiro quadro com o título “valores”, no sentido de “valores” que seu pai lhe ensinou. Nesse quadro inicial há dois círculos - um ao lado do outro - interligados por linhas entrelaçadas, e no desenho da esquerda tem um homem de capa no centro de um desses círculos segurando uma régua. A capa é uma alusão ao heroísmo: heróis do cinema e das revistas em quadrinhos costumam usar capa, já a régua uma representação de referências, de escalas. Com a régua é possível medir uma superfície, discernindo qual a melhor atitude a ser tomada diante do objeto. Uma figura de linguagem para escala moral. Seu pai, portanto, é um herói porque foi capaz de lhe ensinar uma “régua” de valores positivos como honestidade e respeito. O personagem à direita de seu pai, um boneco de palito com cachinhos, é uma representação que a estudante faz de si mesma. Os personagens estão ligados por traços, representando o vínculo entre pai e filha. Blue não é sua filha biológica, mas herdou dele princípios que constituem sua subjetividade.

Por outro lado, na sessão “vilões”, no quadro “álcool”, Blue desenhou um boneco de palito com uma garrafa na mão. Acima dele, ela escreveu a legenda “meu pai”. Portanto, ela tem um pai que é, ao mesmo tempo, herói pelos seus ensinamentos, e vilão, em função do alcoolismo. Seu pai, portanto, tanto é representado como uma referência importante positiva quanto representa razão de sofrimento.

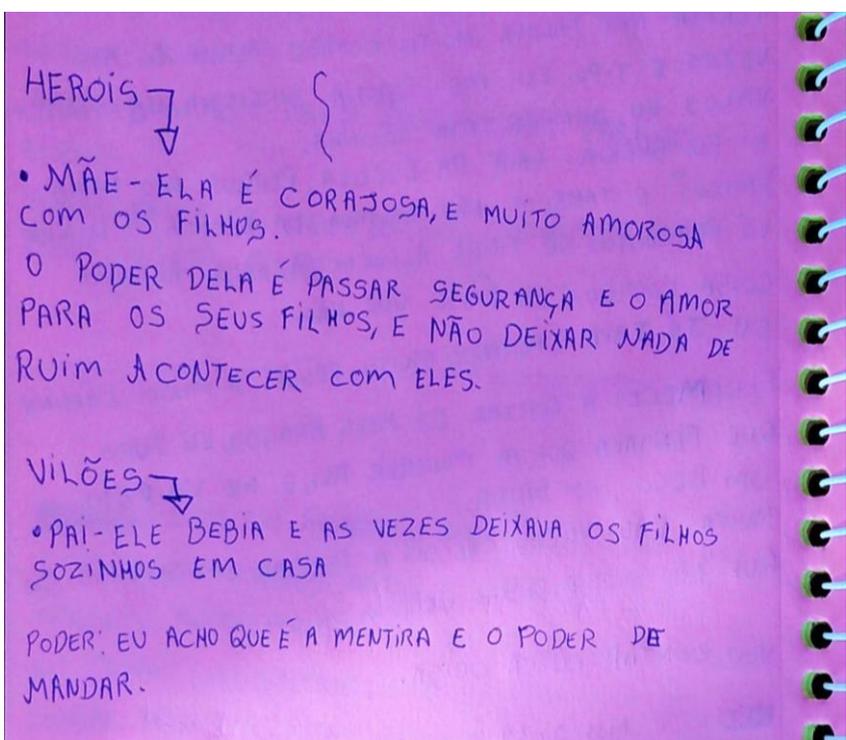
Já em relação à mãe, no quadro “palavras”, um boneco de palito com cabelos grandes está ao lado do desenho de um coração partido; acima está a palavra “mãe”. Blue me explicou que sua mãe já lhe disse, algumas vezes, palavras duras, por elas nunca pediu desculpas. A mãe da adolescente teria proferido palavras que indicavam que “se arrependeu de adotá-la e que, se soubesse que “ia ser alguém daquele jeito não a teria adotado” (MFS.BS10). Em outra produção, na sessão seis, a estudante desenhou o personagem fictício Klaus Mikaelson³⁸ e quando a perguntei porque se identificava com ele, Blue respondeu: “porque ele foi abandonado pelos pais, digamos que ele é rejeitado. O pai dele ameaçava ele, pra matar ele” (MFS.BS06). Compreendi, então, a referência ao Klaus Mikaelson como uma forma de Blue falar acerca de como se sente distanciada do amor de seus pais. Para ela, o casal que a adotou, seus pais, é a sua maior referência. Ela os ama, e reconhece neles a fonte simbólica formadora de sua subjetividade desenvolvida na convivência com eles. Novamente é possível observar condições que podem ter dado origem ao palhaço Blue. O palhaço é machucado, mas não deseja machucar ninguém. De igual forma a adolescente sofre violência

³⁸ Klaus Mikaelson é um personagem fictício da série de tv americana *The Vampire Diaries* desenvolvida por Kevin Williamson e Julie Plec.

dos pais, mas ao invés de “pagar na mesma moeda”, oferece seu apreço e proteção. Quer vê-los felizes, afinal, são seus pais, com toda a importância simbólica disso.

Na Figura 21, Cora explica um pouco sobre a relação com seus pais. A jovem expressa admiração por sua mãe, pela sua forma corajosa e amorosa de proteger os filhos. Fica claro que a estudante não deseja se afastar da mãe; pelo contrário, busca seu reconhecimento e afeto. Todavia, quanto a seu pai, permanece a queixa do alcoolismo e da negligência dele. Blue, após a sessão, me disse que não confiavam as palavras do pai, pois ele abusaria de seu poder de “mandar”, isto é, ele tinha sido, até então, incapaz de estabelecer um diálogo com ela, restringindo-se a dar ordens.

Figura 21 – Heróis e vilões de Cora



HEROIS ↓

- MÃE - ELA É CORAJOSA, E MUITO AMOROSA COM OS FILHOS.
- O PODER DELA É PASSAR SEGURANÇA E O AMOR PARA OS SEUS FILHOS, E NÃO DEIXAR NADA DE RUIM ACONTECER COM ELES.

VILÕES ↓

- PAI - ELE BEBIA E AS VEZES DEIXAVA OS FILHOS SOZINHOS EM CASA
- PODER: EU ACHO QUE É A MENTIRA E O PODER DE MANDAR.

Heróis: Mãe - Ela é corajosa, e muito amorosa com os filhos: o poder dela é passar segurança e o amor para os seus filhos, e não deixar nada de ruim acontecer com eles

Vilão: Pai - ele bebia e às vezes deixava os filhos sozinhos em casa.

Poder: eu acho que a mentira e o poder de mandar.

Fonte: página do caderno de Cora escrita no Ateliê sob o código MES.A24.S10.

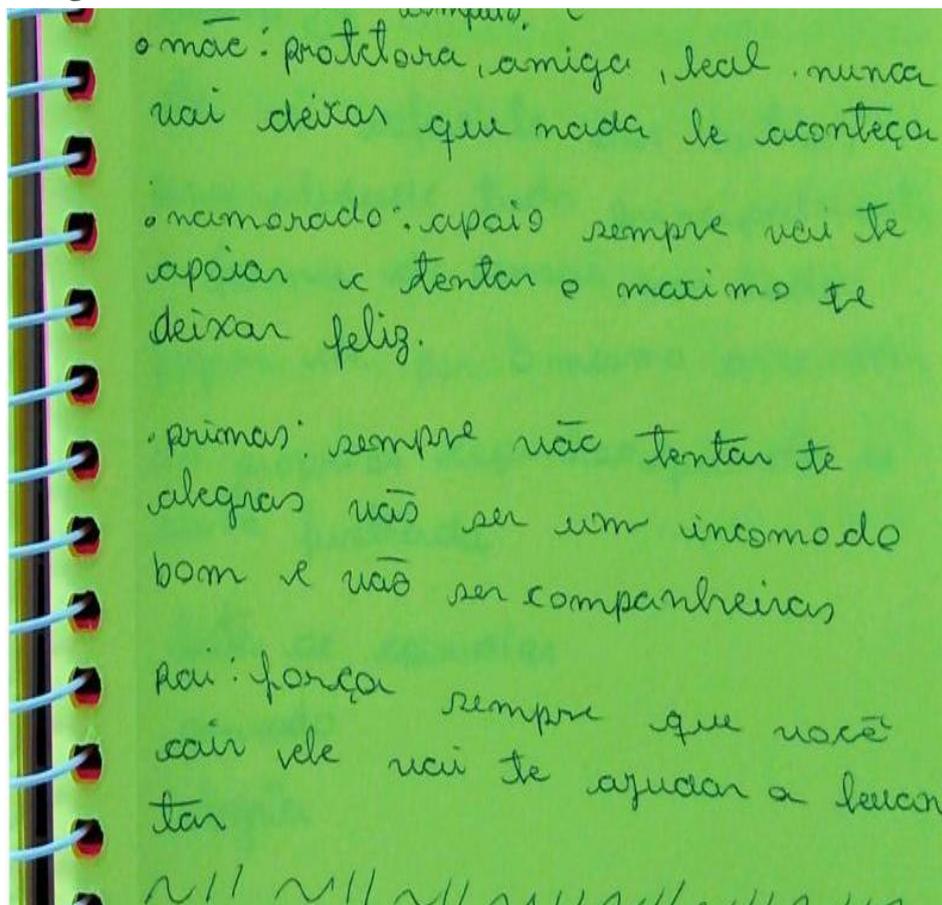
Observa-se nessas anotações a denúncia da relação de opressão quando Blue escreve que seu pai tem o “poder” de mentir e mandar. O pai da jovem, segundo explicou, “mente” em causa própria, isto é, elabora discursos sem levar em conta a verdade, a fim de esquivar-se de suas responsabilidades por seus erros e imputar a outros da família, culpa. O pai de Blue controla a família pelo exercício retórico autoritário, o qual a adolescente nomeou de “mentira”. Seguido da mentira estão suas determinações fundadas na força do poder patriarcal. Ele é a fonte da “verdade” e, ao mesmo tempo, aquele que exerce o poder. É

possível identificar nessa relação o poder disciplinar (FOUCAULT, 2006), bem como a expressão do poder patriarcal (BEAUVOIR, 1970; 1975). O governo do pai sobre a família é exercido acionando dispositivos discursivos a partir de sua posição de homem, dentro de uma estrutura de domínio e autoridade moral, podendo, para tanto, recorrer inclusive à violência. Retomo o debate que Freire (1973) propõe sobre a internalização do opressor. Relembro também do reconhecimento de Blue, de que, com seu pai, aprende seus “valores”, mostrando que ela reconhece que seu pai foi importante para sua formação psíquica. Temos uma conjuntura clara que deixa evidente a influência de uma referência autoritária na formação de uma adolescente. Sua vivência com seus pais é, ao mesmo tempo, de amor e violência. Parece-me razoável inferir que o palhaço Blue queira alegrar aos outros, mesmo estando triste, equivalente à jovem que precisa cuidar e respeitar seus pais mesmo não estando bem.

Quanto ao tema “família”, duas das três adolescentes apresentaram relatos de intensos conflitos. O pai de Cora e de Blue são alcoolistas e as duas já foram vítimas e/ou presenciaram cenas de violência doméstica. Cora não mora com os pais, mas com a avó, embora sua mãe a visite quinzenalmente aos fins de semana. Blue reside de segunda a sexta em casa de apoio para estudantes, e de fato, apesar da saudade de casa, sente-se um tanto aliviada por estar distante de seus conflitos familiares. A terceira adolescente, Cacto, não possui uma configuração familiar que denote conflitos, o que permite questionar qualquer reducionismo que identificasse relação de causa e efeito entre problemas familiares e autolesão. Assim, os dados de pesquisa construídos nesse trabalho não sustentam uma relação determinista entre família e adolescente que se corta - pelo contrário, evidencia a necessidade de estudar variados fatores que podem predispor a essa condição de sofrimento.

Analiso então, a condição familiar de Cacto. A jovem é filha de uma dona de casa e de um taxista. Diferentemente das famílias das outras duas jovens, os pais de Cacto parecem ter uma boa relação conjugal. Cacto confia em seus pais para contar sobre a autolesão e demais dificuldades emocionais e não refere nenhuma situação de violência sofrida ou presenciada em casa, como podemos ver no seu texto a seguir.

Figura 22 – A família de Cacto



mãe: protetora, amiga, legal vai deixar que nada te aconteça

namorado: apoio sempre vai ter apoiar e tentar o máximo de deixar feliz

primas: vão tentar te alegras não ser um incomodo bom e vão ser companheiras

pai: que você cair ele vai te ajudar a levantar

Fonte: página do caderno de Cacto escrita no Ateliê sob o código MES.C12.S10.

Analisar os textos de Cacto sobre sua família desconstrói, como disse, uma hipótese simplista de que está, na relação entre as adolescentes e seus pais, o fator preponderante que permite compreender a autolesão. Das três, somente Cacto revelou uma convivência harmônica dos pais entre si e destes para com seus filhos. Relembro, porém, que os dados que obtive foram tão somente em decorrência da entrevista inicial com as adolescentes e dos seus relatos e produções durante o Ateliê. Não realizei estudo sociofamiliar propriamente dito, pois extrapolaria os objetivos desta pesquisa. Contudo, ao observar essa história que Cacto nos conta, somada aos sentidos presentes nas suas demais produções durante todo o Ateliê - onde estão ausentes qualquer menção implícita ou explícita sobre conflitos significativos -, é possível concluir que, de fato, temos a autolesão presente em uma jovem que convive harmonicamente com sua família. Reitero, então, que Cacto, aparentemente, não tinha motivos para se autolesionar – o que dá margem a novas possibilidades de interpretação e investigação da autolesão.

Cacto reconhece em seus pais proteção e apoio, em contraste com as outras duas jovens que se sentiram impelidas a ter que apoiar e proteger a seus responsáveis. Pensando nisso, relaciono essa conjuntura com o autodesenho da planta Cacto - como foi discutido, uma planta que consegue se defender porque possui espinhos; compacta e resiliente, sobrevive, pois possui estrutura para a estiagem da caatinga; está “adaptada” às adversidades do clima, à falta de água, de chuva, ao sol forte e às temperaturas elevadas do sertão nordestino. O cacto é, antes de tudo, um sobrevivente porque possui condições de suporte e estrutura, isto é, possui a base necessária para se manter forte. A adolescente analogamente possui apoio em sua família que lhe permita “sobreviver” às difíceis condições de sua vida. A adolescente resiste às opressões porque tem o suporte necessário para tal. Um cacto não usa máscara ou corre o risco de que sua maquiagem saia, como um palhaço. também não é frágil como um coração partido. Um cacto tem em seu DNA a força para sobreviver a caatinga. A família, *locus* constituinte do nascimento da subjetividade, mostra sua importância também nas representações de si. Jovens negligenciados têm mais dificuldade de construir uma identidade autoconfiante, capaz de responder às demandas sociais (PATTO, 1993; 1997; CONTINI *et al*, 2002).

Por fim, fica evidente a importância do contexto familiar para que se possa compreender a subjetividade adolescente. O núcleo familiar está significativamente presente nos discursos das jovens, e possui determinantes tanto dos processos gerais de desenvolvimento psíquico quanto em relação ao comportamento autolesivo. Como quadro geral, nesta pesquisa, os dados mostraram duas adolescentes com intensos conflitos e rupturas familiares que impactaram e ainda permanecem impactando diretamente na constituição das estudantes como sujeitos. O estudo também revelou uma terceira adolescente que tem em sua família o suporte necessário para seu desenvolvimento, desmistificando a relação causal e reducionista entre família e sofrimento emocional. Cacto, em minha interpretação, se beneficia pessoal e socialmente desse suporte, tornando-a mais instrumentalizada para lidar com as adversidades que enfrenta.

A família, portanto, como sociabilidade primordial permitiu mapear importantes questões que revelam concretamente os processos simbólicos das adolescentes. Na próxima sessão, podem ser lidas as análises sobre as jovens e seus amigos. Esse movimento simbólico, que partiu das referências familiares para a constituição de novas relações nos grupos sociais mais heterogêneos, é uma marca da adolescência de nossos tempos. A busca de novas referências, e as contradições dessa interação entre valores familiares e relações sociais

ampliada entre pares, produziu achados relevantes capazes de ampliar o mapeamento dos aspectos subjetivos das adolescentes.

5.3 Amigos

Segundo Contini *et al* (2002), na adolescência pode-se observar a importância dos amigos ou pares na formação do processo de autonomia. Como significativa experiência formativa, o grupo de amigos auxilia no processo de subjetivação, tanto como transição da sociabilidade familiar/infantil para a sociabilidade geral, quanto como vivência capaz de construir um sentido em si mesma. Os amigos são motivo de confiança, de conhecimento, são modelos de comportamento, são mananciais de cultura e aprendizagem, formando relações permeadas de afetos e de vínculos perenes e sólidos. A dificuldade de estabelecer essas relações pode ser razão de sofrimento, com impacto direto na autoimagem e com consequências na forma como o jovem vê a si mesmo.

Ao analisar os dados, encontrei vários aspectos que revelam o valor dos pares para as adolescentes que participaram do estudo. Mais especificamente, gostaria de evidenciar que essas adolescentes que se cortam podem falar de seus problemas e dificuldades na intimidade com seus amigos tal e qual a média dos jovens, ou seja, podem não ser tão isoladas quanto um olhar desatento pode fazer acreditar. A propósito disso, Cora me disse: “gosto de desabafar com os meus amigos” (MES.A13.S06) e continuou, dizendo: “tenho amigos que, apesar da distância, a gente continua com aquela amizade forte e sentimos que a nossa amizade nunca vai acabar” (MES.A09.S05). Essas frases denotam claro sentido de afeição e vinculação, pois, como disse Cora - em consonância com minha experiência mais geral de psicólogo sobre autolesão - os amigos são a principal relação de confiança e de confiança também para as adolescentes público desse estudo.

No texto apresentado a seguir, Blue conta “o período mais feliz” de sua vida. Ela narrou, nessa produção, que participou de um projeto musical em que unia música, dança e o convívio com os amigos, a quem chamou de “família”. Para Blue, que sente dificuldade de se relacionar com sua própria família, o uso dessa palavra não é insignificante; ao contrário, ela expressa o grau de identificação que pode ser estabelecido em uma relação entre adolescentes. Para Blue, é possível afirmar: “os amigos são minha base!” (MES.B05.S05).

Figura 23 – Argumentos dos quadrinhos de Blue

• Os anos que eu toquei na banda Marcial, quando pude me expressar através do som, quando eu pude me sentir viva e aliviar as preocupações.

• Os meus amigos são minha base!

ARGUMENTOS!

2 ANOS MUITO IMPORTANTES DA MINHA VIDA PORQUE EU SAÍ DE UMA BANDA PARA A OUTRA, MINHA INSTRUTORA ERA A Lia, MINHA ANTIGA VIZINHA, ONDE EU PASSEI A MAIOR PARTE DA MINHA INFÂNCIA, MEU INSTRUTOR ERA UM AMIGO, O João, UMA PESSOA MUITO ENGRAÇADA NA QUAL EU ME DEI SUPER BEM, DESDE PEQUENA TOQUEI TAROL, PASSEI 4 ANOS TOCANDO ESSA MARCINHA DE INSTRUMENTO, OS ENSAIOS ERAM NA MINHA ANTIGA ESCOLA, E LÁ, EU TINHA MUITOS AMIGOS, QUANDO O ENSAIO ACABAVA OU ENTÃO QUANDO TAVA NA HORA DO INTERVALO NÓS NOS REUNÍAMOS E FAZÍAMOS UM BATUQUE BEM MASSA. O TOQUE QUE EU MAIS GOSTAVA ERA O OLODUM, PORQUE DAVA PARA DANÇAR, OS ENSAIOS GERALMENTE ERAM DE 7 A 8 HORAS POR DIA, CALO NA MÃO ERA O QUE NÃO FALTAVA, MAS COM TUDO ISSO, FOI PERÍODO MAIS FELIZ PARA MIM, MAS BOM MESMO ERA QUANDO A GENTE SAÍA

Os anos que eu toquei na banda marcial, quando pude me expressar, quando eu pude me sentir viva e aliviar as preocupações. **Os meus amigos são minha base!**

Argumentos!

2 anos muito importantes da minha vida porque eu saí de uma banda para outra, Minha instrutora era a Lia (fictício) minha antiga vizinha, onde eu passei a maior parte da minha infância, meu instrutor era um amigo, o João (fictício), uma pessoa muito engraçada na qual eu me dei super bem, desde pequena toquei tarol, passei quatro anos tocando essa maravilha de instrumento. Os ensaios eram na minha antiga escola, e lá, eu tinha muitos amigos, quando o ensaio acabava ou então quando tava na hora do intervalo nós nos reuníamos e fazíamos um batuque bem massa. O toque que eu mais gostava era o Olodum, Porque dava para dançar, os ensaios geralmente eram de 7 a 8 horas por dia, calo na mão era o que não faltava, mas com tudo isso, foi divertido foi o período mais feliz para mim, mas bom mesmo era quando a gente saía (fim da página) (MES.B05.S05)

(na página seguinte) pra tocar em outros distritos Saíamos da escola à tarde, chegávamos em casa à noite, sempre cantando e tocando músicas aleatórias no ônibus quando estávamos voltando. Uma frase que me marcava bastante durante os ensaios era: uma banda, um som. Nossa instrutora nos lembrava isso sempre para nunca perdermos a união e a família que se formou. (MES.B06.S05)

Fonte: páginas do caderno de Blue escrita no Ateliê sob os códigos MES.B05.S05 e MES.B06.S05.

Neste grupo, Blue experimentou uma relação plena de sentido. Observo essa plenitude tanto pelo volume de texto quanto pelo conteúdo. Esse texto é uma produção muito maior que as demais. É possível inferir a fluidez com que as palavras se avolumam à medida que percorremos as descrições ricas em detalhes, como o horário dos ensaios e o nome do

“toque” preferido praticado na banda – afinal, para Blue esse “foi o período mais feliz”. Escrever um texto feliz, com suas memórias e afetos, pode permitir à jovem experienciar novamente parte das emoções vividas anteriormente. Um escrito mais longo prolonga a satisfação sentida ao escrever. O texto canta, dança, toca e sorri tal qual Blue e seus amigos a caminho das apresentações.

A escrita, como possibilidade de acesso aos signos, atua não para suprimir o sofrimento, mas para elevá-lo a um novo patamar, colocando-o em um novo sistema e libertando o sujeito do domínio do que é sensível, oferecendo uma possibilidade de acesso ao interior de seu mundo simbólico (VYGOSTSKY; LURIA, 2007, p. 50). Blue não deixou de ser uma adolescente em relação a suas condições adversas, mas recordou que não só as adversidades a definem, mas também os momentos de felicidade. A felicidade, a dança, a arte, especialmente em Blue assumem um aspecto fundamental para suas elaborações simbólicas durante o Ateliê - afinal, ela construiu uma figuração de si como um palhaço circense. A cena que Blue descreve foi de uma banda, mas poderia ser a de um circo, porque eram engraçados, os amigos, faziam batuques, e porque ela tinha, na banda marcial da escola, uma família igual ao palhaço tem em relação aos demais membros do circo. A escrita aqui é suporte e resgate de todas essas experiências que, de tão boas, agora podem voltar em forma de relato. O palhaço Blue dança com seu tarol e sorri a caminho de mais apresentação, já não lembra que é triste. Entendo essa experiência relatada como uma vivência formadora, uma gênese do personagem que foi construído no Ateliê, e que é também um signo mediador de suas relações interpessoais concretas.

Para Blue, “os meus amigos são minha base!”. Leio esta frase imaginando um palco no circo. No centro está um palhaço em pé, em cima de uma base de madeira, enquanto fala a uma plateia atenta. Todos riem de suas brincadeiras e piadas. O Palhaço está em plena atuação. Depende, no entanto, da base sobre seus pés. Sem ela o palhaço fica sem chão. Ela é parte e fundamento do que ele faz e do que ele é. Todo artista precisa de seu palco, nem que o palco seja o próprio chão delimitado pelo público como no teatro de rua. Para Blue, esse “chão”, esse suporte fundamental não parece mais ser a família, ou pelo menos, não é a família exclusivamente. Em casa precisa ser forte para proteger aqueles a quem ama, como ela escreveu na Figura 19. É entre seus amigos que adquire essa “força”. Blue, talvez pela rejeição e violência sofrida, precisou transicionar mais rapidamente do que as outras duas jovens para relações interpessoais centradas nos amigos e não mais na família.

Os amigos, sua base, consolam assim, como essa expressão direta e empática de aceitação, uma conversa a dois cheia de amor manifesto. No texto que segue, a mesma estudante mostra que aceitou conforto emocional quando esteve em dificuldade. Nessa vivência com seu amigo, reservada e mais pessoal, deixa à mostra uma forma de lidar com os problemas recorrendo a uma pessoa de sua mesma idade. Os amigos puderam ser, para as três adolescentes, fonte de apoio em momentos de dificuldade e crise, relacionadas ou não à autolesão. Na fala de Blue pode-se observar com clareza esse dispositivo.

Ontem, quando meu amigo percebeu que eu não estava bem, ele me chamou e disse: eu te amo, viu, princesa? Isso me fez perceber que até nos meus piores dias, eu não estou sozinha (MES.B04.S05).

Percebo, pelas produções, essa característica importante sendo confirmada. O adolescente que se corta não é diferente dos demais mais uma vez nesse ponto, pois outros jovens de sua idade são eleitos como socialmente relevantes e passam a integrar o conjunto de vivências importantes para a construção do sujeito. Isso se justifica porque, como já debatido, é na adolescência que ocorre a ampliação da experiência do convívio coletivo, representada pela amizade com outros adolescentes na escola. Essa ampliação funciona como objeto transicional, isto é, ela medeia a construção da identidade entre a subjetividade infantil e os papéis assumidos na idade adulta (PATTO, 1997; CONTINI *et al*, 2002). Assim sendo, Blue percebe que não está só quando está sem sua família, ela pode estabelecer outras relações significativas e formar novos vínculos. Amigos, e não só parentes, também se importam com ela e formam uma rede de apoio importante. Estabelecem, por meio da linguagem, como na expressão “eu te amo, viu, princesa” (MES.B04.S05), formas manifestas de impulsos individuais de expressão de si de relações concretas e verdadeiras (BAKHTIN, 1988). Assim é que é possível deduzir que Blue manifestamente está em busca do estabelecimento de relações satisfatórias. Se não é, pois, possível instituir um elo de afetos positivos com seus pais, talvez o seja pelos liames da amizade.

Quando observo o contexto geral das relações com seus pares, percebo que Cora está profundamente envolvida em um discurso da falta que fazem os amigos que tinha em sua outra comunidade. Cora não tem mais os amigos - embora mantenha os vínculos - e ainda não conseguiu estabelecer novas relações de companheirismo. Os sentimentos de solidão de Cora são intensos e serão melhor analisados no tópico 5.1.3, quando falo de solidão e dificuldade de socialização, o qual inicio discutindo a dificuldade de socialização de Cora que a leva a cogitar o suicídio. Assim sendo, por ora basta essa reflexão: Cora reconhece a importância

dos amigos, mas se encontra nesse interregno entre a distância dos vínculos feitos e a ausência de novos vínculos. Quanto à Blue, interpreto que seus intensos conflitos com a família deslocam mais rapidamente sua disponibilidade emocional para as relações de companheirismo. Os amigos são sua base. Em relação à Cacto, porém, a estudante pode ser caracterizada a partir de aspectos ligeiramente diferentes que passo a considerar.

Observo em Cacto a ausência de produções relevantes sobre seus amigos, embora suas falas e assentimentos das falas das outras participantes do Ateliê expressem concordância geral com essas relações, isto é, que amigos são realmente importantes. Cora disse que conversa “com meus amigos, com meu namorado, com a minha família sobre o que eu tenho, pra eles ficarem a par do que eu tenho. Eu sempre falo pra eles e eles procuram entender” (MFS.CS06). Isto é, entendo que a adolescente não sente, entre o ambiente familiar e as relações com seus pares, diferença qualitativa significativa de vínculo. Ambos, amigos, namorado e pais dão a ela o suporte de que precisa para seu desenvolvimento. Não há, como no caso das outras duas, rupturas e fragilização dos vínculos gerados por violência e negligência. Também não há o distanciamento desses vínculos de amizade, como no caso de Cora, que podem promover experiências emocionais fortes de saudade e falta.

Portanto entendo a condição de Cacto como uma transição para a vida adulta menos apressada do que com as outras. A estudante está centrada nas referências familiares e constrói valores próprios sem que seja preciso de uma ruptura traumática com suas experiências primordiais. Novamente evoco a imagem construída pela jovem da planta Cacto, cheia de espinhos, compacta em um vaso. Essa imagem pode ser entendida como um estado emocional no qual não há tanta necessidade de interação com seus pares. Um estágio mais infantil, no sentido de prestar menor atenção para o mundo exterior, onde ocorrem outras relações sociais não-parentais.

Há outro aspecto de socialização de Cacto que analiso com mais profundidade na sessão 5.5, quando falo da escola. Cacto, ao falar sobre a escola, disse que “isso aqui é uma prisão, não venham para cá. Eu me sinto pior porque eu não tenho nenhum amigo naquela sala. Na minha sala é um esfaqueando o outro pelas costas” (MFS.C.S12). A frase em questão evidencia a dificuldade de socialização no ambiente escolar, e também pode embasar a argumentação de que Cacto quase não representa seus amigos nas suas produções porquê de fato não tem sido possível estabelecer relações de amizade significativas. Para ela a convivência com outros adolescentes amplia a sensação de estar numa prisão. Sente-se

atacada sem possibilidade de defesa (“pelas costas”). Retorno a esse tema no referido tópico 5.5.

As estudantes constroem sua subjetividade ao lidarem consigo mesmas, com suas respectivas família e pares. Esses recortes são importantes, mas não são suficientes pois cada um deles é atravessado pelo recorte de gênero. Um menino e uma menina não estabelecem vínculos de forma igualitária nem a eles são ensinados valores que podem ser aplicados a ambos os sexos. A sociedade patriarcal estabelece diferentes papéis para homens e mulheres e isso marca de maneira profunda a constituição da subjetividade adolescente. A seguir, teço algumas análises sob esse prisma.

5.4 Ser mulher

Essa foi uma categoria que me surpreendeu, pois foi a disposição das participantes em falar sobre esse tema que me conduziu à inclusão desse aspecto experiencial de suas subjetividades. Claro que também relaciono com o contexto em que estamos vivendo, pois o tema da violência de gênero é um tema cada vez mais comum nas mídias e no cotidiano. Fundamentalmente, compreendo que fazer pesquisa com pessoas é escutar os sentidos que elas atribuem às suas adversidades, ao que lhes causa sofrimento, às situações de opressão e assujeitamento (FOUCAULT, 1992; 2006). Portanto, não poderia deixar de ampliar as temáticas pensadas inicialmente para contemplar uma demanda das participantes, em especial por serem todas do gênero feminino.

Foi uma unanimidade entre as três a expressão de sofrimento pela vivência em um mundo hostil às mulheres, tal qual pretendo expor com seus achados ao longo deste tópico. Nos relatos, semelhante à literatura científica sobre o tema (BEAUVOIR, 1970; 1975), as jovens expressaram como a mulher é colocada ora em segundo plano, estando condicionada aos ditames masculinos, ora resistindo e se insubordinando contra eles. Na vivência reelaborada aqui, o ser mulher continua como uma construção histórica e cultural situada como o segundo sexo, em plano subalterno ao sexo de referência desta sociedade, o masculino. Passo, então, a exhibir os achados.

Começo novamente por Cora, para quem “ser mulher é difícil” por quatro aspectos que passo a sintetizar: separação rígida de papéis de gênero, a subordinação da mulher à moral social, a submissão das esposas aos maridos evidenciada na exigência do cumprimento das tarefas domésticas e, por último, a assimetria na gestão dos recursos financeiros da família privando a mulher de acesso a renda familiar. O texto de Cora é bem

objetivo em suas críticas e me parece parafrasear a crítica feminista às relações de gênero e ao machismo estrutural. Nas palavras de Cora:

Figura 24 – Ser mulher segundo Cora

SER MULHER É DIFÍCIL... ~~UMA DELAS É~~
 UMA DELAS É
 PORQUE TEM GENTE QUE DIZ "A SUA FILHA TEM
 QUE BRINCAR DE BONECA, NÃO COM COISAS DE
 MENINO" OU "MENINA VESTI ROSA E MENINO
 AZUL", EU ACHO ISSO MUITO CHATO, PORQUE EU
 ACHO QUE CADA UM TEM O DIREITO DE ESCOLHER
 O QUE QUER, POIS SE ALGUÉM DIZ "VOCÊ TEM
 QUE SER ASSIM, SE NÃO..." OU "NÃO FAÇA ISSO, PORQUE
 TÁ ERRADO" A PESSOA VAI COLOCANDO NA CABEÇA
 E SE TORNAR AQUILO QUE OS ~~OUTROS~~ OUTROS QUER
 QUE VOCÊ SE TORNE. E ACABAMOS SENDO "MANIPULA-
 DOS" A ESCOLHER.

E OUTRO PONTO É A 1ª QUESTÃO DO HOMEM SER MAIS
 LIBERAL QUE A MULHER E A 2ª MULHER FAZER O
 QUE O HOMEM MANDAR, SER SUBMISA A ELE.

PRIMEIRO: A GENTE VER QUE OS PAIS SÃO MAIS
 LIBERAIS COM OS HOMENS POIS ELES PODEM
 SAIR COM OS AMIGOS, IR PARA AS FESTAS, ENQUANTO
 AS MULHERES FICAM EM CASA, POIS OS PAIS TEM
 AQUELA PROTEÇÃO, PENSAM QUE VAI FICAR MAL FALADA.

SEGUNDO: É A MULHER FAZER O QUE O HOMEM MANDAR.
 EU, NA MINHA OPINIÃO, EU ACHO RIDÍCULO.

PORQUE OS HOMENS ACHAM QUE AS MULHERES TEM QUE
 FICAR EM CASA, FAZER COMIDA, CUIDAR DOS FILHOS E
 TEM QUE TÁ ALI PRA QUANDO ELE PRECISAR DE ALGO

Ser mulher é difícil... Uma delas é porque tem gente que diz a sua filha tem que brincar de boneca, não com coisas de menino ou "menina veste rosa e menino azul" eu acho isso muito chato, porque eu acho que cada um tem o direito de escolher o que quer, pois se alguém diz "você tem que ser assim, senão... ou " porque tá errado" a pessoa vai colocando na cabeça e vai se tornar aquilo que os outros quer que você se torne. E acabamos sendo "manipulados" a escolher.

A questão do homem ser mais liberal que a mulher e a mulher fazer o que o homem mandar, ser submisso a ele: a gente vê que os pais são mais liberais com os homens pois eles podem sair com os amigos, e para as festas, enquanto as mulheres ficam em casa, pois os pais tem aquela proteção, pensam que vai ficar mal falada.

Segundo: é a mulher fazer o que o homem mandar. Eu, Na minha opinião, eu acho ridículo.

Acham que as mulheres tem que ficar em casa, fazer comida cuidar dos filhos e tem que estar ali para quando ele precisar de algo. (fim da página) (MES.A20.S08)

(continua na página seguinte) E dizem que o dinheiro que eles ganham é só deles, e que se a mulher quiser comprar algo ela tem que trabalhar.

Minha mãe, que dizer minha família toda diz:

"estude, trabalhe e ganhe o seu próprio dinheiro para não

Fonte: página do caderno de Cora escrita no Ateliê sob o código MES.A20.S08. Decidi incluir apenas a página A20 à esquerda - embora o texto digitado à direita esteja em sua versão integral o que implica em um pequeno trecho que está na página A21 sob o código MES.A21.S08.

Além da análise crítica de Cora sobre a condição da mulher em uma sociedade patriarcal, a adolescente faz alusão à sua mãe como referência de posicionamento em relação a ser uma mulher com autonomia. Nesta oportunidade, demonstra admiração por sua mãe que a protege e que a ensina a ser mulher com autonomia financeira. Noto que esse é um dos poucos momentos em que a consciência política se faz observar com clareza. De modo geral, tenho dito que o sofrimento social que acomete a adolescente que se autolesiona aparece difuso, sem consciência crítica. Neste caso, porém, há a formação de um discurso que é reivindicado em benefício próprio, com disposição para o empoderamento e à autonomia (BAKHTIN, 1988; FOUCAULT, 1992; 2006).

Outro aspecto importante dessa produção é a referência à autonomia financeira como elemento importante para o empoderamento feminino. Faço, porém, a importante ressalva de que, embora a inclusão no mercado de trabalho tenha garantido importantes conquistas às mulheres, este fato social por si só não foi capaz de abolir as relações de opressão da sociedade patriarcal. Em alguns casos, a entrada na mulher no mercado de trabalho incidiu em uma dupla ou tripla jornada de trabalho, sobrecarregando e ampliando sua opressão (BEAUVOIR, 1970; 1975).

Em relação à Cora, está expressa na Figura 24 a importância de sua mãe como agente do discurso que vincula no campo simbólico a adolescente ao drama da condição de ser mulher em uma sociedade patriarcal. O texto de Cora é um interdiscurso, isto é, está dialogando com sua mãe, mesmo que esta não esteja presente fisicamente no Ateliê, compreendendo textos em seu sentido dialógico, como elos na corrente comunicativa contínua dos discursos humanos (BAKHTIN, 1988; 2003). A consciência, portanto, nada mais é do que discursos internalizados (BAKHTIN, 1988; 2003; VYGOTYSK, 1993; 1998; 2007). No caso de Cora, não parece haver mais, pelo menos em relação aos dispositivos discursivos patriarcais, uma “consciência hospedeira” obedecendo a um comportamento “prescrito”, embasado em um discurso alheio a seus interesses como gênero feminino, para usar as categorias freirianas (1987). No lugar de uma consciência oprimida, que se vê na sua condição de mulher submissa aos deveres estabelecidos na manutenção da posição privilegiada dos homens (BEAUVOIR, 1970; 1975), há a formação de uma consciência capaz de sustentar um discurso de resistência à lógica opressora e, ao mesmo tempo, capaz de se vincular às outras mulheres em iguais condições. Cora sabe que uma mulher pode construir formas próprias de existência, mesmo que tenha que estabelecer enfrentamentos até mesmo no âmbito familiar. Ela mesma se constituiu assim. Essa expressão crítica da parte de Cora não está situada na mera repetição de um discurso, ou no exercício “didático” de uma resposta

que agrade ao professor, isto é, não é um comportamento prescrito. Ela se situa mediante o discurso feminista quando fala de si como mulher. Tem-se, portanto, em evidência uma formação discursiva que compõe a subjetividade da adolescente expressa por meio da escrita.

Aliás, foi no âmbito privado, familiar, que as queixas se concentraram tanto na produção de Cora quanto na produção de Blue. A situação da vida privada da mulher é assunto da maior importância - como demonstraram os dados dessa pesquisa - quando é nesse âmbito que a sociedade sustenta pelo discurso que a existência das mulheres deve estar limitada (BEAUVOIR, 1970; 1975). É preciso, portanto, continuar apoiando as mulheres em seus questionamentos e elaborações discursivas a respeito do círculo doméstico, espaço que reproduz as contradições da sociabilidade capitalista mais geral (MARX, 2006), ainda que o marxismo e o feminismo, posteriormente, tenham chegado a embates teóricos e discordâncias importantes.

Passando à produção de Blue, as dificuldades com os “rótulos” impostos pela sociedade são ressaltadas em meio a outras dificuldades. A mesma análise que fiz do texto de Cora pode ser reivindicada para Blue, quanto à aquisição do discurso feminista e de seu empoderamento. Logo ao final do texto, Blue enumera uma lista com aspectos bons e ruins de ser mulher. Passo a expor suas palavras contidas em duas páginas de seu caderno:

Figura 25 – Ser mulher segundo Blue, p. 01

Na minha infância, eu fui muito julgada pelas pessoas de onde eu moro, mas lembro disso até hoje, por muitas vezes fui taxada de "homenzinho", pelo simples fato de eu gostar de jogar bola com os meninos, por brincar de esconde-esconde, e até mesmo por escolher brincar com meninos do que meninas. Mas o pior disso tudo era que eu só tinha 6 ou 7 anos. A sociedade impõe rótulos, nos quais, devemos seguir se não, ~~seremos~~ seremos vistos com outros olhos, e me pergunto, em que século essas pessoas vivem, por agirem de maneira tão primordial quando o assunto se refere a sexualidade, homofobia, machismo e feminismo. Ser um ser humano nessas condições não é fácil, ainda mais se for mulher!

E isso que eu passei, foi como um choque de realidade, não naquela época, por

Na minha infância, eu fui muito julgada pelas pessoas de onde eu moro Mas lembro disso até hoje, por muitas vezes foi taxada de "homenzinho", pelo simples fato de eu gostar de jogar bola com os meninos, por brincar de esconde-esconde, e até mesmo por escolher brincar com meninos do que meninas. tudo era que eu só tinha seis ou sete anos. A sociedade impõe rótulos, Nos quais, devemos seguir senão seremos vistos com outros olhos, e me pergunto, em que século essas pessoas vivem, por agirem de maneira tão primordial quanto o assunto se refere à sexualidade, machismo e feminismo. Bem um ser humano nessas condições não é fácil, Ainda mais se for mulher! Isso que eu passei, foi um choque de realidade, naquela época, por (continua)
(MES.B10.S08)

Fonte: página do caderno de Blue escrita no Ateliê sob o código MES.B10.S08.

Figura 26 – Ser mulher segundo Blue, p. 02

que eu não me preocupava com nada, pois só o que eu queria fazer era brincar, mas sim agora, que percebi, que não importa a idade, não importa nada, mas essa designação sempre existiu.

Na família "do bem" acontece isso, e sinceramente acho que nunca irei me adequar nisso, onde mulher tem que ser, sozinha, a dona de casa, ter que fazer de tudo e mais um pouco pra agradar o marido incapaz de pôr até sua própria comida no prato. É o que me revolta, é a própria mulher aceitar ser submissa, me pergunto nestes casos, onde fica a liberdade de expressão da mulher.

<p>Bom</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ter mais facilidade de expressar sentimentos. • Ser uma deusa por natureza. 	}	<p>Ruim</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser submissa ao homem. • Ter que se encaixar no padrão da sociedade.
--	---	--

que eu não me preocupava com nada, pois só o que eu queria fazer era brincar, mas sim agora, que percebi, que não importa a idade, não importa nada, mas essa designação sempre existiu. Na família "do bem", acontece isso, e sinceramente acho que nunca irei me adequar nisso, onde mulher tem que ser, sozinha, a dona de casa, ter que fazer de tudo e mais um pouco para agradar o marido incapaz de pôr até sua própria comida no prato. E o que me revolta, é a própria mulher aceitar ser submissa, me pergunto nestes casos, onde fica a liberdade de expressão da mulher.

Bom
Ter mais facilidade de expressar sentimentos.
Ser uma deusa por natureza

Ruim
Ser submissa ao homem.
Ter que me encaixar no padrão da sociedade. (MES.B11.S08)

Fonte: página do caderno de Blue escrita no Ateliê sob o código MES.B10.S09.

Blue se indigna ao narrar sua descoberta dos conflitos de gênero, a perda da inocência de quem só queria brincar e terminava por ser rotulada, discriminada. Uma simples brincadeira infantil a levava a ser questionada em sua identidade. Ser mulher em uma sociedade patriarcal implica ter limites rígidos para o lazer e a socialização desde a infância. Ao mesmo tempo, parece não ter limites quando aos deveres e obrigações, ou seja, para as responsabilidades domésticas. Blue questiona a divisão de papéis rígida e a forma com que homens se abstêm de dividir tarefas, mesmo as mais simples, no âmbito doméstico.

A lista de aspectos bons e ruins também revelou aspectos interessantes desse conflito. Blue tem clareza do que aflige sua condição feminina e concluiu rechaçando a submissão aos homens e a limitação da visão social hegemônica a respeito da mulher. Quanto aos aspectos bons, reconheceu que as mulheres têm uma maior habilidade na expressão de sentimentos. Compreendo, portanto, sua visão da mulher como “uma deusa por natureza” no

sentido de reivindicar o valor essencial do feminino, uma vez que a mulher pode reivindicar seu lugar de legitimidade, isto é, sagrado, divino e especial.

Assim, a condição de ser mulher como uma condição legítima de existência não depende do homem. A mulher não está como “segundo sexo” senão por estabelecimento da sociabilidade atual. O feminino pode, como gênero autônomo, se desenvolver por si mesmo, guiado pelos seus genuínos interesses, com sua própria história e cultura. Uma síntese de sua visão pode ser lida nesta fala:

Faço se eu quiser. Mulher tem o mesmo direito que o homem. E tem aquilo: se você for assim, nenhum homem vai te querer, como se a mulher fosse dependente dos homens pra alguma coisa (MFS.BS08).

Compreendo que somente a partir da compreensão que envolve o uso reflexivo da linguagem e todo esse processo de negociação discursiva pode-se despertar nos aprendizes da escrita um interesse mais genuíno, haja vista a interação ser permeada de uma maior significação, tanto para eles, individualmente, como para os papéis sociais que precisam desempenhar. A escrita aqui, ao permitir enumerar aspectos bons e ruins do ser mulher, realiza esse processo reflexivo, negociando um discurso contrário ao discurso vigente e dominante, bem como permite dar sentido ao que está sendo escrito, especialmente por (re) afirmar uma construção subjetiva. A exemplo de Cora, Blue também expressa com apropriação, isto é, tendo tomado consciência desse fenômeno da opressão patriarcal, enquanto conta de si. Esse, portanto, não pode ser entendido como uma mera repetição de enunciados alheios, mas, ao contrário, é exatamente a expressão do que lhe constitui subjetivamente como mulher.

Embora, de fato, o ser mulher não dependa essencialmente da condição masculina, em nossa realidade histórica, a postura de autonomia e liberdade reivindicada por mulheres é permeada por situações de novos conflitos. A sociedade, em geral, não aceita com a mesma “naturalidade” uma mulher e um homem autônomos. Há implicações importantes quando sujeitos ou grupos à margem das estruturas de poder empreendem dispositivos de resistência à norma dominante. Pontuo essa contextualização como forma de ampliar o debate, a fim de não tomar a apropriação do discurso feminista por parte das adolescentes como *status* de libertação, de ausência de situações de opressão. Antes, ao contrário, mulheres empoderadas continuam a ter que lidar com as formas disciplinadoras de uma sociedade patriarcal, embora lidem de uma maneira diferente daquelas mulheres que estão completamente assujeitadas (BEAUVOIR, 1970; 1975).

Por fim, como dito no tópico 4.3.1, Cacto não pode participar por motivo de saúde da atividade sobre ser mulher. Não foram produzidos dados por ela a respeito dessa condição, razão pela qual não há análise nessa perspectiva. Os dados dessa pesquisa, nessa dimensão do ser mulher, referem-se exclusivamente à Cora e à Blue.

As duas jovens, como as suas produções deixam transparecer, encontram-se entre aquelas que desenvolveram uma subjetividade empoderada das lutas vivenciadas pelas mulheres. Mais que isso, Cora e Blue narraram experiências em que elas mesmas sofreram preconceitos e privações em função de sua condição de mulher. Essa dificuldade não somente foi importante em suas vivências pessoais, mas também se faz notar no cotidiano familiar. Como analisado no tópico sobre a família, a mãe de Cora tinha que lidar com um marido alcoolista que era negligente nos cuidados com os filhos e, após conflitos conjugais terminou por se divorciar. Quanto a Blue, sua mãe chegou a sofrer violência de seu pai, episódio em que a adolescente teve que intervir para defendê-la. Essas e outras nuances das relações familiares das jovens podem ser lidas também a partir do recorte de gênero. Fazem parte das condições psicossociais que tornaram possível o desenvolvimento psíquico dessas adolescentes.

A seguir, apresento outro contexto que trouxe elementos importantes para a compreensão da subjetividade das adolescentes. A escola, como preparação para o mercado, reproduz relações de desigualdade e opressão que precisam ser olhadas de perto.

5.5 Escola

Em princípio, por sua função social, a escola é o lugar de excelência para a preparação para o mundo do trabalho. É também a instituição responsável por prover o acesso do jovem a cultura, a ciência, a técnica e a arte. Além dessas importantes funções, a escola é espaço de socialização fundamental onde se intensifica a convivência com outras pessoas, fora da família. Por tudo isso, a escola é imprescindível na atual sociabilidade (PATTO, 1993; 1997; CONTINI *et al*, 2002).

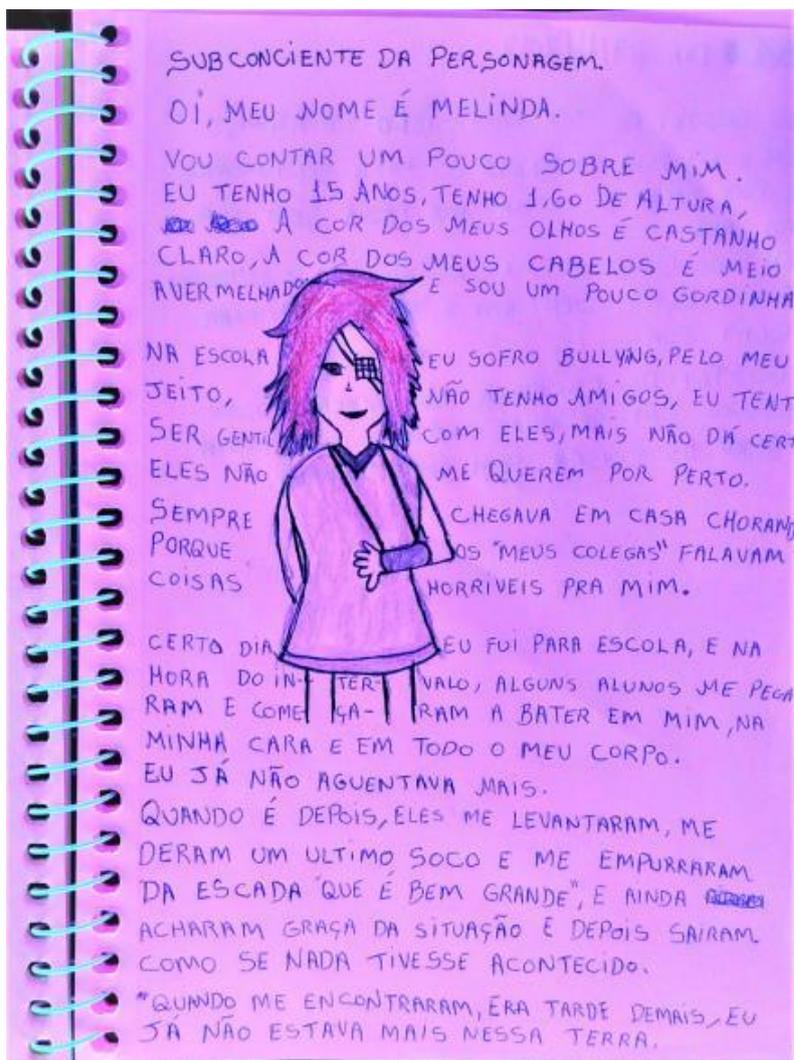
Contudo, os dados de pesquisa mostram que a escola real, concreta, está ainda distante de conseguir cumprir plenamente sua função social. Ela costuma reproduzir as contradições e exclusões vigentes no restante da sociedade, como não poderia deixar de ser. A instituição escolar, em especial a pública, sofre com a escassez de recursos financeiros e simbólicos, e termina por negar as possibilidades de pleno desenvolvimento e acesso ao

trabalho para o jovem. Em certos casos, a escola pode se tornar local de violência simbólica ou mesmo física, a saber, *bullying*, agressões, ameaças, assédios, racismo. (PATTO, 1993, 1997; CHARLOT, 2000; CONTINI *et al*, 2002, ZEQUINÃO *et al*, 2016). A escola, nesse sentido, pode se tornar um ambiente de desvalorização dos adolescentes sob a condição de alunos subalternos aos adultos, bem como, estar sob a condição de espaço disciplinador, reprodutor da norma social e, portanto, de suas condições de opressão.

Charlot (2000) debate os processos pelos qual o “fracasso escolar” é construído, pois, é na escola que se concebem as “indisciplinas”, “baixo desempenho” e “evasão”. As condições de produção e reprodução desses processos de exclusão são contraditoriamente rechaçadas e construídas dentro do mesmo processo institucional. Os enunciados que se seguem, produzidos pelas adolescentes, dão ciência e permitem ter uma dimensão mais concreta desses processos. Ressalto a contradição, já teoricamente expressa, como no relato de Cora que cita a escola como um lugar importante, embora posteriormente se queixe de dificuldades de relacionamento e ausência de sentido nas atividades escolares. Em suas palavras, ela expressa a importância de “ter entrado na escola profissional e ter acontecido coisas maravilhosas e importantes”. (MES.A09.S05). A escola, portanto, permite acesso a novas oportunidades ao mesmo tempo em que proporciona experiências conflituosas, como no texto que se segue.

Na próxima página do caderno de Cora (Figura 26), ela elabora uma pequena história com uma personagem fictícia chamada Melinda. No desenho, observa-se uma menina com cabelo ruivo, com uma tipoia no braço e um curativo no olho esquerdo. Ela está olhando para frente com um meio sorriso e parece relativamente bem, apesar dos ferimentos. Melinda não tem amigos na escola, mesmo se esforçando para os ter. A personagem sofre constantemente *bullying*, com agressões psicológicas e físicas. No desfecho, Melinda é empurrada da escada e acaba morrendo.

Figura 27 – “Meu nome é Melinda”



Oi, meu nome é Melinda.
 Vou contar um pouco sobre mim.
 Eu tenho 15 anos, tenho 1,60 de altura, dos meus olhos é castanho Claro, a cor dos meus cabelos é meio avermelhado e sou um pouco gordinha. Na escola eu sofro bullying, pelo meu jeito, não tenho nenhum amigo, eu tento ser gentil com eles, mas não dá certo eles não me querem por perto. Sempre chegava em casa chorando porque os "meus colegas" falavam coisas horríveis de mim. Certo dia eu fui para escola, e na hora do intervalo, alguns alunos me pegaram e começaram a bater em mim, na minha cara e em todo meu corpo. eu já não aguentava mais. eles me levantaram, me deram o último soco e me empurraram da escada "que é bem grande", e ainda acharam graça da situação e depois saíram como se nada tivesse acontecido "quando me encontraram, era tarde demais, eu já não estava mais nessa terra.

Fonte: página do caderno de Cora produzida fora Ateliê sob o código MEFS.A27.

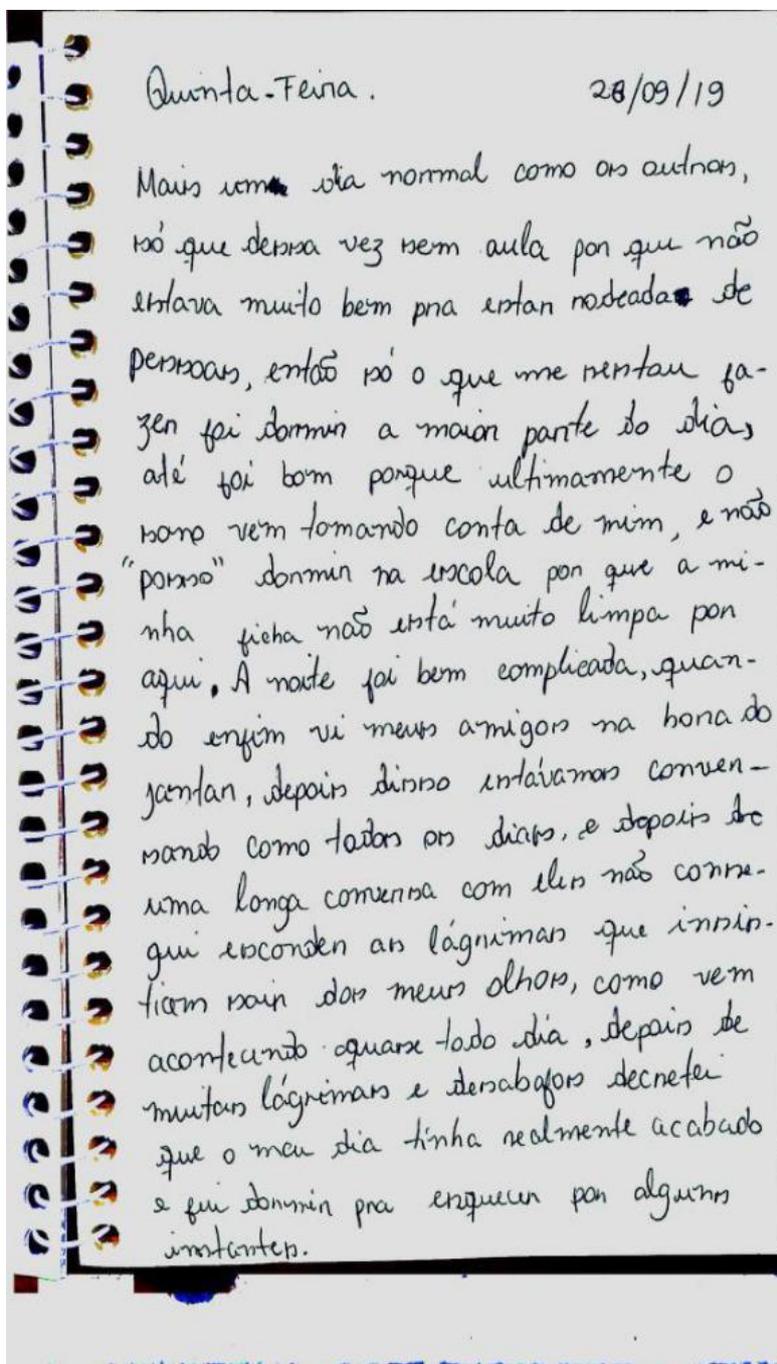
Cora não revelou em momento algum do Ateliê que tenha efetivamente sofrido *bullying* ou agressões físicas na escola. Reservei esse enunciado com o objetivo de demonstrar a que símbolos a escola está associada nas produções das jovens. Quando perguntei se Cora se sentia mal em frequentar as aulas, ela me respondeu que “nessa daqui sim” (MFS.AS12). A adolescente tinha já uma decisão firme de que pediria transferência. Afirmou com segurança: “não vou mais estudar aqui. No final do ano vou sair daqui. Porque eu não gosto da minha sala (MES.AS07). Quanto aos outros elementos do texto de Cora, parecem coincidir com a descrição que faz da sua relação com amigos, conforme explicitiei no tópico relativo a esse tema, a saber, a dificuldade de estabelecer relações de amizade e de ser aceita por seus pares na sua nova escola e comunidade.

A subjetividade é constituída na interação dialética entre o ambiente significado e o sentido representado pela ação do sujeito e essa relação dialética é sempre mediada pela linguagem (VYGOTSKY, 1993). Com essa perspectiva em mente, entendo que a construção da personagem Melinda só foi possível no contexto da adolescente e sua escola. Tomo Melinda como uma representação figurativa de Cora, pois ambas se “machucam” em contato com seus colegas. Melinda se machuca fisicamente, Cora, emocionalmente. A adolescente significa no corpo dessa “persona” o que sente psiquicamente na interação real com seus pares. A jovem chega a dizer que, por conta das dificuldades em ser aceita pelos outros estudantes de sua turma, pensou em se suicidar. Analiso essa situação no tópico 6.1.3, quando discuto a solidão e dificuldade de socialização. Nesse momento, importa relacionar essa intenção suicida com a morte ficcional de Melinda. Creio ser razoável tomar essa produção como uma representação exatamente desse sentimento, isto é, as difíceis relações com seus colegas são sentidas como profundas agressões capazes de provocar a morte de Melinda e o desejo de suicídio de Cora. Como já discutido no referencial teórico, o suicídio é uma atitude do indivíduo tomada como forma de escapar das opressões às quais está submetido nas relações sociais (MARX, 2006). Cora “caiu da escada” da escola e “morreu”, isto é, morreu simbolicamente para a instituição. Deixou de significar as relações educacionais como satisfatórias e positivas. A morte de Melinda, em última instância, foi o pedido de transferência de Cora dessa escola. Ela mesma solicitou ao final do ano sua transferência e retornou à instituição educacional de origem, ou seja, matou a sua própria presença naquele ambiente. O sentido da escrita e do desenho podem ser enunciados como se a jovem tivesse dito que iria se evadir porque nessa escola eu já não existo. Aliás, estar frequentando as aulas não parece ser fácil para nenhuma das três. Blue, assim como Cora, tinha dificuldades para estar no cotidiano da instituição como passo a analisar abaixo.

Na Figura 28, Blue escreveu sobre sua “ficha” na escola indicando uma dificuldade em lidar com a instituição – como foi discutido, o fracasso escolar é produzido pelas relações dentro do próprio sistema educacional, fabricado pelas relações de exclusão reproduzidas da conjuntura social em que está inserido (PATTO, 1993; CHARLOT, 2000). Fala também de outras condições suas, como a insônia e a presença em si mesma de sentimentos com os quais é difícil de lidar. Blue contou que as estratégias que usa quando não “está bem” são: conversar com os amigos e ir dormir mais cedo. Ela descreveu, ainda, como suas dificuldades emocionais modificam sua relação com a escola, sinalizando que o dia dela, às vezes, inviabiliza suas atividades escolares, pois começa com uma noite de insônia. Pela

manhã a jovem acaba por decidir faltar pela sensação de mal-estar, trocando frequentemente a noite pelo dia.

Figura 28 – Um dia encerrado mais cedo



Quinta-feira,

Mais um dia normal como os outros, só que dessa vez sem aula porque não estava muito bem para estar rodeado de pessoas, então só o que me restou fazer foi dormir a maior parte do dia, até foi bom porque ultimamente o sono vem tomando conta de mim e não "posso" dormir na escola porque a minha ficha não está muito limpa por aqui. A noite foi bem complicada, quando enfim vi meus amigos na hora do jantar, depois disso estávamos conversando como todos os dias, e depois de uma longa conversa com eles não consegui esconder as lágrimas que insistiam sair dos meus olhos como vem acontecendo quase todo dia, depois de muitas lágrimas e desabafos decretei que o meu dia tinha realmente acabado e fui dormir para esquecer por alguns instantes.

Fonte: página do caderno de Blue escrita no Ateliê sob o código MES.B03.S02.

À noite, quando os amigos chegam da escola, ela os procura para conversar sobre suas dificuldades. Depois de compartilhar as lágrimas com eles, Blue resolve dormir mais cedo e, sem dúvida, como resultado de um dia repleto de sofrimento, sem sentido e sem

produção. Um dia que não foi vivido em suas potencialidades de socialização, ou de lazer, nem tão pouco de aprendizagem. Assim sendo, as dificuldades emocionais podem se tornar incapacitantes, como se lê no texto produzido por ela.

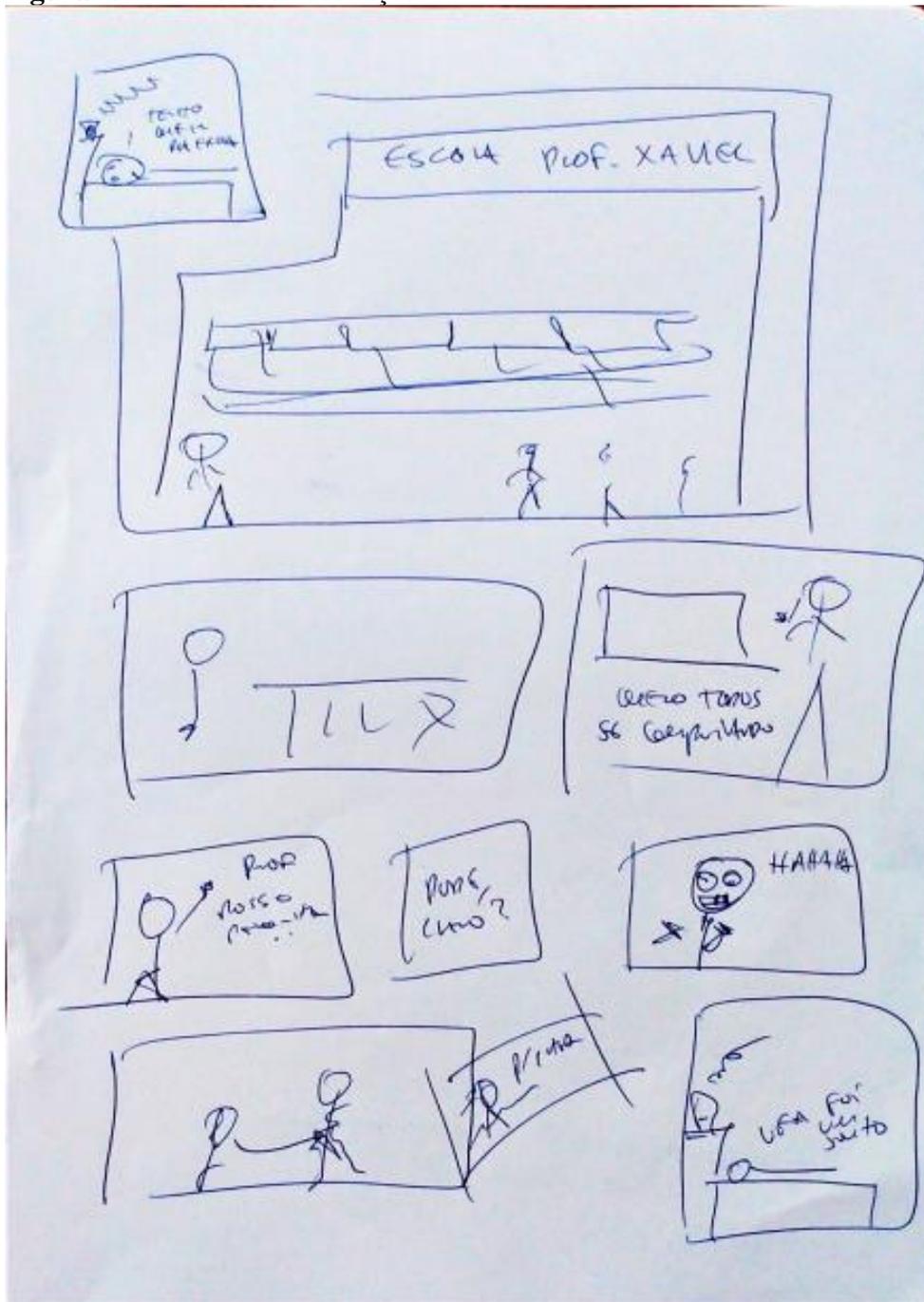
Mesmo quando Blue consegue ir à escola, não quer dizer que as práticas escolares conseguiram ser proveitosas. Novamente há muitos elementos a serem analisados e refletidos a partir da afirmação teórica que já fiz de que a subjetividade é constituída na interação dialética entre o ambiente significado e o sentido representado pela ação do sujeito (VYGOTSKY, 1993). Percebe-se que ela situa a escola como espaço possível de punição, como uma “delegacia”, pois a linguagem é semelhante ao jargão policial, a saber, “ficha suja” / “ficha limpa”. Como refleti, a partir do referencial, a escola guarda a herança de instituições de controle, a exemplo dos sistemas prisionais, em que a manutenção das relações de poder e dominação se faz pelos dispositivos de controle institucional, isto é, pela normatização dos atos aceitáveis e inaceitáveis. Esse controle é exercido por meio do dispositivo do panoptismo, a partir do próprio sujeito que passa a se autocensurar a fim de não contrariar as normas do sistema. Dessa maneira as pessoas funcionam para a ordem da instituição ao invés da instituição promover a inclusão dos seus usuários (PATTO, 1993; FOUCAULT, 2011). No texto de Blue, percebe-se que ela mesma se impede de estar na escola, pois apesar de seus amigos estarem em aula e terem, portanto, podido ajudar. Ela teme a “ficha suja” (“a minha ficha não está muito limpa por aqui”, em referência à “ficha” da escola). Internalizou os dispositivos de controle. Do ponto de vista de Blue, a escola não acolhe o sofrimento humano, ou seja, lá não seria lugar para dormir, chorar, entristecer-se. Não há espaço para “humanidades”. A escola, portanto, é um espaço de produção onde cabe aos estudantes corresponderem às expectativas das exigências institucionais de produção, e Blue não corresponde a esses pré-requisitos. Demonstro, com esse texto da adolescente, a forma como operam o mecanismo de exclusão escolar e de internalização dos dispositivos do opressor. Pessoas que se autolesionam não seriam bem-vindas: toma-se o sofrimento humano como indisciplina, exclui-se as pessoas para salvar a instituição. A seguir, demonstro como essa tensão opressiva chega ao limite dos conflitos simbólicos.

Ao propor a produção de um *storyboard*, Figura 29, minha intenção era de construir um “exemplo”, um modelo didático para dar suporte didático à explicação de como fazer um planejamento para a confecção de quadrinhos. Mais que um exercício didático, a atividade acabou revelando a relação de agressividade de Blue para com a escola. A situação se deu da seguinte forma: quando propus a cena inicial e pedi que Blue a completasse, ela me sugeriu algo inesperado: “o assassinato do professor”. Embora eu desacredite que a jovem

possa efetivar um ato como este, em função da ausência de histórico de prática de violência, uma construção de uma narrativa como esta pode revelar agressividade e dificuldade em lidar com a escola. Toda a ameaça ficcional à vida de um professor, eu tomo como um jeito de resistir a processos “educativos” que não fazem sentido, pois o professor é um personagem que representa a educação e, por isso, sugiro a possibilidade de ler esse episódio como sendo a morte simbólica da educação, já que não há educação sem acolhimento e sentido.

Na Figura 29 os desenhos são meus. Nessa produção há uma história cíclica, pois, um jovem aluno está no primeiro quadrinho exatamente da mesma forma que está no último. A narrativa começa e termina com o personagem realizando a mesma ação, isto é, começa e termina na cama dele. De fato, o estudante fictício acredita estar vivendo uma série de acontecimentos ao longo do dia, mas descobre que estava apenas sonhando. No quadro primeiro, está em sua cama e é acordado pelo despertador; no segundo quadro, ele chega em sua escola (plano aberto com a fachada da escola e colegas chegando para estudar); no terceiro quadro, o estudante está na sua sala de aula; no quarto quadro, o professor, diante de sua sala, pede bom comportamento aos alunos; no quinto quadro, o estudante pede para fazer uma pergunta; no sexto quadro, há o texto com a resposta do professor: “pode, claro!”; no sétimo quadro, o estudante mostra uma gargalhada com um riso sinistro e o jovem com uma faca na mão; no oitavo quadro, aparece o jovem esfaqueando o professor na frente da turma; no nono quadro, o estudante aparece fugindo pra casa; no décimo e último, ela mostra o estudante da mesma forma que começou, na sua cama e o despertador tocando. O jovem se dá conta de que foi apenas um sonho.

Figura 29 – A morte da educação³⁹



Fonte: *storyboard* feito pelo autor com auxílio de Blue no Ateliê sob o código MDS.LQ07.S13.

- Quadro 01: “Tenho que ir pra aula”.
 Quadro 02: Escola Prof. Xavier
 Quadro 04: “Quero todos se comportando”.
 Quadro 05: “Professor posso perguntar”
 Quadro 06: “pode, claro!”
 Quadro 07: “haha”
 Quadro 09: “Pra casa”
 Quadro 10: “Ufa foi um sonho”

³⁹ Nesses quadrinhos, aparece no segundo quadro aparece a Escola Prof. Xavier, uma referência ao fundador fictício dos heróis de quadrinhos x-man. Esses personagens foram criados por Stan Lee e Jack Kirby em 1963.

A participação de Blue, ocorrida quando solicitei a ela que completasse a história iniciada por mim, ocorreu da seguinte forma. Eu disse a ela: “- O menino chega na escola e...” Ao que ela respondeu: “- mata o professor” (MFS.BS12), dando uma reviravolta inesperada à narrativa. Na sequência, indaguei às jovens se, de fato, elas não gostavam da escola. Cacto pareceu ter falado pelas três, dizendo que “isso aqui é uma prisão, não venham para cá. Eu me sinto pior porque eu não tenho nenhum amigo naquela sala. Na minha sala é um esfaqueando o outro pelas costas” (MFS.CS12). Embora não se resumam aos aspectos negativos, as produções e falas das três adolescentes convergem para expressões de sofrimento e “fracasso” escolar. O espaço educacional é simbolizado, portanto, semelhantemente a uma prisão, um local de conflitos relacionais com outros jovens, *bullying* e até mesmo violência física e morte. Cora narra sua morte simbólica no ambiente escolar, e Blue cria uma representação de um adolescente que mata o professor. A instituição educacional tal qual veem as adolescentes ou mata a vida psíquica de seus estudantes ou morre por falta de sentido. Não haveria vida e sentido na escola.

Não é difícil supor que, diante desses discursos, a escola não esteja conseguindo se tornar um espaço de aprendizagem e desenvolvimento para elas. É preciso, a partir desses achados de pesquisa, repensar a relação da educação para com as adolescentes que se autolesionam. Há ainda um ponto que voltarei a tocar mais à frente nesta dissertação, mas que vale a pena adiantar um pouco no momento. Quando as jovens escreveram sobre o Ateliê, avaliando-o, os relatos foram de que as suas práticas foram prazerosas e produtivas. Certamente uma análise profunda sobre esse contraste extrapola os objetivos desta pesquisa, mas pode levantar alguns pontos importantes para reflexão sobre a construção do sentido de aprender. Matar ou morrer simbolicamente na escola, é uma representação da ausência do “si mesmo”, isto é, da escrita de si, ou da inscrição de si mesmo nos contextos de aprendizagem. Volto a debater esse ponto quando falar dos processos de escrita de si. Por ora, creio que baste estabelecer esse contraste.

5.6 Uma aproximação com a cultura gótica

Esse tema da cultura gótica e/ou *underground* foi outro achado que não esperava, ainda que a literatura indicasse que nas culturas *undergrounds* tenham sido encontradas, com significativa constância, pessoas que se cortam, dentre outros comportamentos autodestrutivos (CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013). Como realizei a pesquisa no interior do Ceará, imaginei que referências urbanas não estivessem tão presente. Elas não estavam vinculadas a grupos *underground*, mas tinham interesse em elementos culturais que aproximam da cultura gótica. Achei esse dado importante e pretendo expor algumas referências.

Os signos provenientes da cultura são a condição para a formação da consciência, uma vez que o homem cria os signos, a cultura e também é construído por ela (BAKHTIN, 1988; VYGOTSKY, 1993; 1998; 2007). Nesses termos, compreender a cultura como parte importante do universo discursivo dessas adolescentes pode auxiliar na compreensão de sua formação subjetiva, sem que, para isso, seja preciso tomar a cultura como causa do fenômeno autolesivo. Recair nesse reducionismo é comprometer seriamente a possibilidade de interpretar os condicionantes que estão relacionados à atividade autolesiva, sendo o que pretendo evitar.

Conto como se deu essa descoberta. Não era incomum uma das jovens entrar na sala do Ateliê escutando música ou com um livro na mão. Cacto estava sempre com seu caderno de desenho onde colecionava imagens de seus personagens favoritos. Frequentemente, motivadas pelas atividades que eu propunha ou não, elas trocavam informações sobre música, literatura, séries, animes e filmes. Isso se deu especialmente entre Cora e Cacto. A própria Cacto concluiu essa relação enquanto avaliava o percurso do Ateliê, pois, disse ela, falando das coisas boas de ter participado: “descobri que eu e Cora gostávamos das mesmas coisas, mesmos filmes e séries (MFS.CS13) e em outra ocasião completou: “eu sei que eu e Cora temos uma coisa em comum que é gostar de animes e séries” (MFS.CS09). O apreço das três jovens pelas atividades culturais que aqui vou apresentar sempre foi significativo, mesmo que a inclinação se fizesse mais presente entre Cora e Cacto, pois Blue também não se separava de seus fones.

Falaram sempre da importância que tinham seus celulares, suas músicas, dentre outros objetos. Cora, por exemplo, em uma sessão disse: “uma coisa que é importante para mim em alguns casos é meu celular e meu fone de ouvido para poder escutar minhas músicas (MES.A09.S05). Mas de que cultura estão falando? As estudantes estavam envolvidas com obras com temática que se aproxima da cultura gótica, com temas que remetem à morte, ao

sofrimento e ao desespero. Cacto se refere a uma música, o Rap do Pennywise (IT..., 2017), dizendo ela: “eu achei essa parte engraçada, eu sei que é errado, mas eu achei (risos). Eu acho legal, bem legal” (MFS.CS06). Cacto estava falando da seguinte letra de música, trilha sonora do filme “It: a coisa⁴⁰”:

Sejam bem-vindos a Derry, onde desaparecer é normal/
A taxa é seis vezes maior que a média nacional/
Pra onde eles vão? Será que são mortos sem dó?/
E isso com os adultos, com as crianças é muito pior/
Uns acreditam que aqui há uma coisa sombria/
Uns acreditam que essa coisa nunca aconteceu/
Uns acreditam que essa coisa mata criancinhas/
Quantos sabem que essa coisa sou eu?/
Eu sou Pennywise, o Palhaço Dançarino, venha conhecer meu circo/
Esse vai ser o nosso segredo/
Mas sou um assassino e eu despertei faminto/
Eu vou devorar sua carne enquanto me alimento do seu medo/
De 27 anos em 27 anos/
Essa cidade toda entende o que é matança/
Aqui nós flutuamos.

O filme de terror norte americano sucesso de bilheteria é baseado no livro “A Coisa” de Stephen King, um clássico moderno da literatura gótica. O filme conta a história de uma cidade amaldiçoada, onde um palhaço reaparece a cada vinte e sete anos numa cidade onde crianças começam a desaparecer. Um grupo de crianças, protagonistas da história, resolve se reunir para lutar contra a maldição. Não deixo de observar que o filme apresenta cenas que evocam medo, ansiedade e tristeza em função do desaparecimento de crianças e da presença de uma criatura demoníaca. As palavras, porém, com as quais elas descrevem as suas sensações ao assistirem o filme e cantarem a música é de satisfação e divertimento. Cora, certa vez inclusive, explicando como se sentia em relação a esses filmes e história, relatou: “eu gosto de *serial killers*. É meio esquisito, estranho, eu sei disso” (MES.A13.S06).

Na sessão seis, Bloco de Anotações, foi solicitado que as estudantes elencassem referências culturais que lhes fossem caras. Cacto desenhou sete personagens com muito entusiasmo, demonstrando que eles realmente fazem parte de seu universo cultural. Creio que esses personagens sejam interessantes para ilustrar o debate, pois na folha, próximo aos desenhos, estão nomes e frases que compõem os personagens, auxiliando na identificação deles. Faço uma breve apresentação de apenas três desses personagens, por crer que expor a todos os sete personagens desenhados não traria conteúdo novo ao presente estudo. O sentido dos personagens se assemelha sempre no sentido de contos de horror/terror.

⁴⁰ **IT, a coisa**. Direção: Andy Muschietti. Produção Roy Lee, Dan Lin, Seth Grahame-Smith *et all*. Estados Unidos, cor, 135min: 2017.

Começo por Bill Cypher⁴¹, o vilão de Gravity Falls, uma série de televisão americana produzida pela Disney Television (GRAVITY..., 2020). Essa série é um dos exemplos importantes que fogem a regra de uma cultura underground ou gótica, embora estejam presentes temas importantes como veremos a seguir, fica melhor classificada como uma produção pop.

Figura 30 – Bill



Fonte: desenho feito por Cacto no Ateliê sob o código MDS.C08.S06.

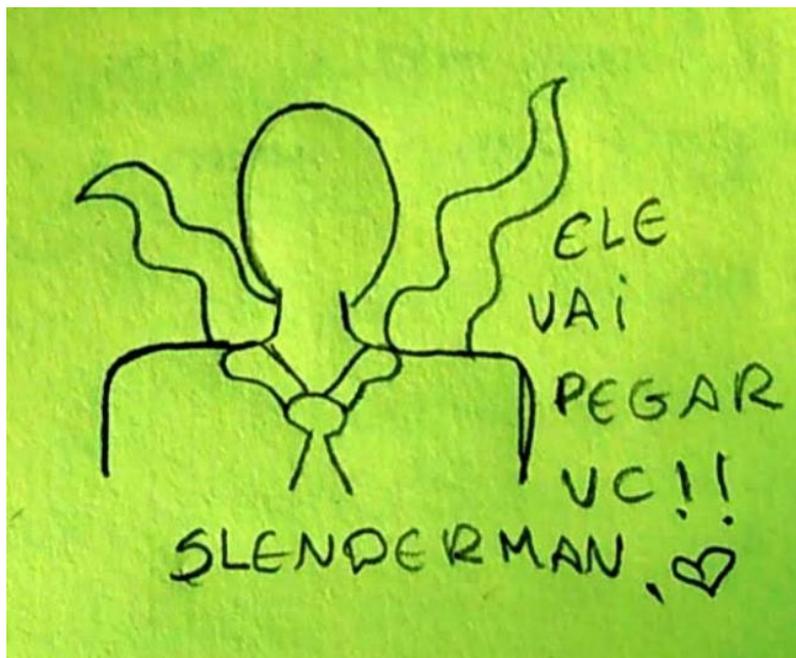
Segundo Matheus Barbosa⁴², Bill é um “demônio dos sonhos”, possui poderes quase ilimitados e comportamento “sádico, mentiroso e manipulador”. Segundo o colunista, Bill teria prazer no sofrimento alheio, pois age de maneira egocêntrica, não respeitando leis morais de nenhuma ordem e tendo destruído uma “dimensão fictícia” através de um extermínio em massa, mata todos seus amigos e familiares, incluindo o assassinato dos próprios pais. Seu principal objetivo é o domínio do universo, agindo frequentemente pela manipulação da mente das pessoas.

O outro desenho é de Slenderman⁴³, o homem sem rosto. Trata-se de uma lenda urbana nascida e amplificada pela internet.

⁴¹ **GRAVITY FALLS**. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Gravity_Falls&oldid=58340477>. Acessado em: 24 maio de 2020.

⁴² BARBOSA, M. **O essencial sobre Bill CIPHER, o grande vilão de Gravity Falls**. Aficionados: séries, 19 de junho de 2018. Disponível em: <<https://www.aficionados.com.br/bill-cipher-gravity-falls/>>. Acessado em: <02 de agosto de 2020>

⁴³ Informações encontradas no site: <https://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/2018/08/23/slender-man-por-que-a-lenda-da-internet-que-motivou-crime-real-chega-ao-cinema-como-fracasso-de-critica.ghtml>

Figura 31 – Slenderman

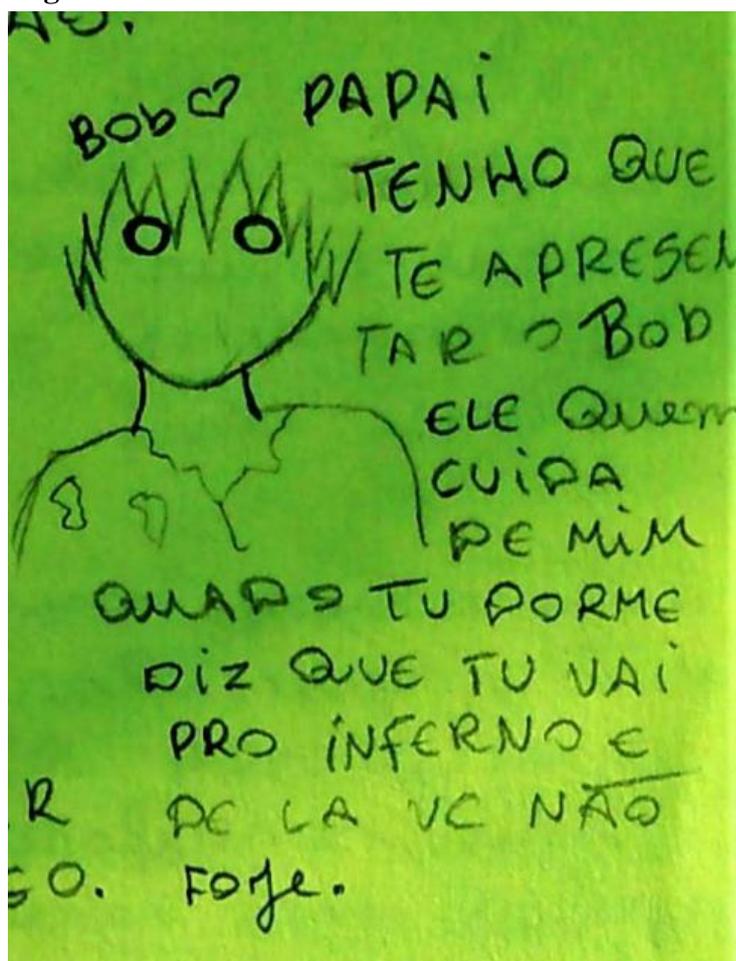
Fonte: detalhe da página do caderno de Cacto feita no Ateliê sob o código MDS.C08.S06.

Slenderman é um personagem sobrenatural alto, magro, sem rosto, com braços esticados e suas histórias de terror são recriadas por pessoas anônimas mundo afora. As principais maneiras de Slenderman causar danos às suas vítimas, geralmente crianças e adolescentes, são entrar em suas mentes, levá-las à insanidade, torturá-las ou matá-las. No ano de 2014, nos EUA, o personagem virou caso de polícia quando duas meninas, de 12 anos cada uma, esfaquearam outra jovem da mesma idade 19 vezes. Elas disseram à polícia que Slenderman tinha ordenado que cometessem o crime, e que, portanto, se não o fizessem, suas famílias sofreriam por isso. Elas acabaram sentenciadas a longos períodos de privação de liberdade. Uma das jovens foi condenada a ficar 40 anos reclusa e a outra, 25 anos; ambas foram encaminhadas a uma instituição psiquiátrica penal.

Apresento, por fim, a música do Bob⁴⁴, a qual conheci com toda a cerimônia, quase como uma coisa secreta para iniciados, pois, segundo Cacto, “a gente acha que tu pode até nem entender porque é meio pesada” (MFS.CS06). Bob é uma espécie de demônio infantil ou ainda um amigo imaginário de crianças.

⁴⁴ KAMAITACHI, R. **Bob** (04m12s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q5SNSMJwias>>. Acesso em: 02 de agosto de 2020.

Figura 32 – Bob



Fonte: detalhe da página do caderno de Cacto feita no Ateliê sob o código MES.C08.S06.

O personagem fictício parece ter sido criado pelo cantor brasileiro Rafa Kamaitachi, que não mantém site oficial, mas apenas um canal no Youtube com milhões de visualizações. Não encontrei outras informações sobre o artista, mas passo a expor a letra da música.

Ele não quer sair de mim, mim, mim, mim/ Já achou sua morada aqui/
Ele quer que você vá embora/ Bate a porta do meu quarto/ E nunca
mais tente essa porta abrir [...]

Ele não quer sair de mim/ Já achou sua morada aqui/ Ele pega a
espingarda do papai/ Que ele guarda no armário/ Mira pra porta do
quarto e diz: Ninguém vai entrar aqui!

Mamãe, tenho que te apresentar o Bob/ Ele vem cuidar de mim
enquanto tu dorme/ Diz que tu é uma vagabunda de uma esnobe/ E
que o próprio Asmodeus te esperará com mil chicotes

Papai, tenho que te apresentar o Bob/ Ele vem cuidar de mim
enquanto tu dorme/ Diz que tu vai pro inferno e de la você não foge/
Meus irmãos eram fetos que tu ordenou que aborte.

Analisando toda a música, é possível entender o contexto descrito por ela. Uma criança é filha de um casal em que o pai é agressivo, tem relações extraconjugais secretas e teria induzido abortos por mais de uma vez. A mãe da criança é uma “vagabunda” e não há mais explicações sobre essa desqualificação da personagem. Enquanto isso, um demônio, amigo da criança, a protegeria de seus pais de dentro de seu quarto utilizando, inclusive, arma de fogo. Não pude, portanto, ignorar a gravidade dessas produções, pois se tratam de discursos com conteúdo de situações extremas como drogas, morte, pânico, enlouquecimento, aborto, tortura, etc.

Ocorreu-me a premente necessidade de que pais e educadores tenham consciência dessas produções e de que os jovens as consomem cotidianamente. É preciso refletir sobre como abordar essa construção simbólica com as adolescentes, objetivo que extrapola o alcance deste trabalho. Mas as participantes dão pistas para que se possa compreender um pouco dos sentidos que esses personagens têm para elas. Cacto, por exemplo, disse que “o livro do It - A Coisa, eu gostei dele porque ele mostra por maior que seja nosso medo a gente tem que enfrentar. Como as crianças, que, por mais que tenham medo, elas conseguem derrotar ele no final” (MFS.CS06). À respeito do Bob, Cacto comenta: “eu gosto do Bob porque, mesmo ele sendo um demônio, ele protege o meninozinho dos pais, porque a mãe é uma vagabunda, como ele diz, e o pai é um drogado, quer bater no menino, mas ele não deixa”. (MFS.CS06).

Na interpretação de Cacto, há nas narrativas sobre terror uma forma de resistência a situações de opressão. Tive a sensação de que sua leitura evoca formas de resistência, de insurreição, de rebeldia, de defesa contra a tirania por parte dos mais frágeis. Nesse aspecto, lembra muito a própria autolesão que, em certo sentido, é um comportamento desviante e difuso, isto é, não suficientemente consciente nem orientado para as transformações das relações de opressão, sendo apenas uma maneira de suportá-las (CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013). Diante dessas categorias e enunciados, agora já expostos e analisados, é possível sintetizar alguns aspectos inerentes às experiências que configuram a subjetividade das estudantes que se autolesionam, tornando-as mais humanas e concretas.

Essas múltiplas relações e conflitos consigo mesmo, com seus familiares, com seus amigos, a respeito de ser mulher, com a escola e em interface com a cultura *underground*, evidenciam que as jovens não são inacessíveis e não vivem ensimesmadas, controladas por alguma condição que não seja pelas relações interpessoais e intrapessoais. Elas são pessoas que, como todas as outras, possuem acordos e conflitos com o mundo que as

cerca e que também as constitui. Escutam música, veem filmes, leem livros, estabelecem vínculos de amizade, sofrem por se sentirem rejeitadas pelos pais, assim como são gratas pelo amor e o cuidado recebidos. Elas também se queixam das dificuldades da escola, como é comum em nossos tempos, e consomem cultura de massa, que é comum a milhões de pessoas. Enfim, elas sofrem, partilham e resistem as condições de opressão social, a exemplo da maioria da população brasileira.

Do ponto de vista dos aspectos culturais de multiletramentos, toda essa literatura, cinema e música - manifestações que se aproximam de uma cultura gótica - representa bem a cultura na qual estão, geralmente, inseridas pessoas que se autolesionam (CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013). Em comum entre a forma que elas escrevem e o conteúdo que elas leem estão os estados intrasubjetivos e as relações de conflito que estão envolvidas. Essa aproximação com a cultura carece maiores aprofundamentos e pesquisas que extrapolariam esse estudo, mas que tive a intenção de deixar o tema sugerido. Todo esse universo de significações, permite realizar uma leitura sobre a experiência dessas jovens em suas trajetórias pessoais. No próximo capítulo, as semelhanças das suas produções com essas obras de cultura underground ficam sugeridas, embora nem todas as obras possam ser classificadas assim, creio que vale a pena introduzir esse debate.

6 MAIS FALAS, ESCRITOS E DESENHOS: SENTIDOS E PROCESSOS

Tal qual me referi no início do capítulo anterior, nessa sessão darei continuidade a análise dos dados, desta vez, porém, apresentarei os dados construídos, a partir de sua relação com os objetivos específicos referentes aos sentidos da autolesão e aos processos educativos. Ao final, o presente texto terá apresentado as principais produções do Ateliê e conseqüentemente às suas análises, ensejando a possibilidade de se chegar às conclusões da pesquisa.

6.1 Sentidos da autolesão

Neste segundo tópico, procurei abordar a prática de cortar a si mesmo da maneira mais contextualizada possível. A existência deste tópico exigiu a formação de vínculos de confiança fundamentais para a interpelação de um tema delicado. De forma alguma eu poderia correr o risco de ter sido motivo de mais sofrimento para os sujeitos colaboradores da pesquisa; antes, meus esforços convergiram para o alívio da dificuldade de construir sentidos para sinais evidentes de sofrimento, sempre valorizando os discursos produzidos pelas próprias estudantes. Ao se referirem à autolesão, as estudantes expressam que passaram pela mesma “coisa”, mas que coisa é essa? A expressão “coisa” parece ser bem apropriada, pois frequentemente é assim que se tem abordado a autolesão: uma “coisa” estranha que assusta e que se apresenta com uma certa dificuldade de se perceber, compreender, definir, realizar uma aproximação a fim de dialogar. Esse tópico tem, portanto, o objetivo de olhar mais de perto essa “coisa” chamada “autolesão”.

Defini a autolesão como ferimentos autoprovocados sem a intenção de cometer suicídio (A.P.A, 2013; GUERREIRO; SAMPAIO, 2013; SANTOS; FARO 2018) e, nesse contexto, considerei uma complexa gama de comportamentos envolvidos, tais como práticas físicas (cortes com lâminas), psicológicas (pensamentos e sentimentos autodepreciativos), sociais (isolamento e rejeição ao contato social) e culturais (underground/gótica) (CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2018). Sobre essas significações, elas se encontraram mistificadas, individualizadas e naturalizadas em boa parte de suas manifestações. Por outro lado, compreendo as autolesões como estando relacionadas a situações de opressão nas relações sociais, com destaque para as relações de gênero, familiares e educacionais. Destarte, a autolesão se assemelha a muitas outras formas de sofrimento humano socialmente

construídas (MARX, 2006; FOUCAULT, 2006; LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009; CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013).

Tomando o conceito de sentido como sendo relativo aos atos de significação por meio da fala, da escrita e do desenho, perscrutei em cada produção do Ateliê as relações psicossociais que permitiram o surgimento do enunciado, isto é, procurei vislumbrar a cena enunciativa e “escutar” a polifonia discursiva presente nas diversas expressões semióticas elaboradas e categorizadas sobre a temática da autolesão (BAKHTIN, 1988; 2003). Tratarei aqui das formas pelas quais a autolesão foi representada a partir dos signos culturalmente estabelecidos, na medida, como já foi discutido, em que há, entre a atividade humana e o meio onde esta opera, mediadores culturais que podem ser interpretados porque estabelecem uma relação mediadora entre o sujeito e o objeto, nos termos de sujeito - sentido - objeto (VYGOTSKY, 1978, 1993, 2000). Perceber os sentidos, portanto, é olhar dialeticamente para o sujeito e sua sociabilidade através de suas produções simbólicas. Afinal, os dados produzidos durante a pesquisa corroboram com as referências citadas, tendo sido categorizados e divididos em três partes, sendo elas: Culpa e Estigma, Alívio e Fuga, por fim, Solidão e Dificuldade de Socialização.

6.1.1 Culpa e estigma

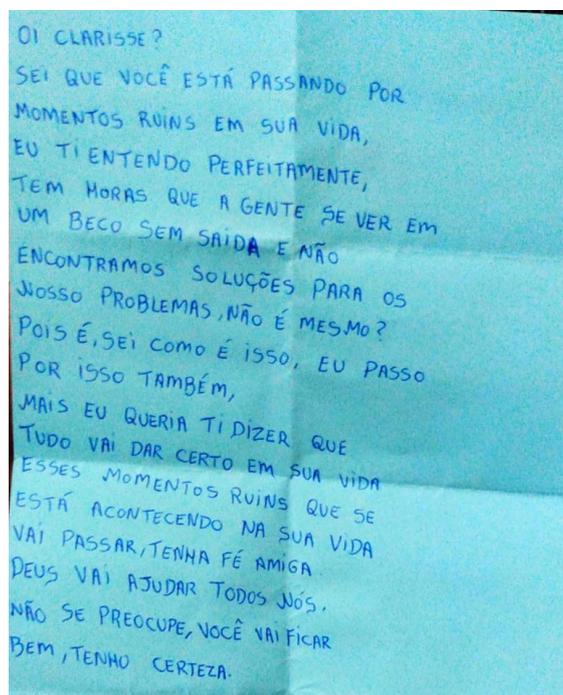
Neste tópico interessa apresentar as produções do Ateliê que abordaram diretamente o comportamento autolesivo. Faço essa incursão através dos sentidos que as estudantes atribuíram à sua própria experiência com a autolesão, ou seja, às significações e ressignificações do ato de se cortar. Em nenhum momento mostro fotos de suas lesões, até porque nem sequer as produzi; a intenção foi, desde o princípio, escutar, visualizar e ler as construções simbólicas sobre as marcas de cortes. Início afirmando que, embora tenha construído uma relação favorável e cuidadosa para abordar um assunto tão delicado com as participantes, as estudantes nunca me pareceram inacessíveis ou herméticas. Pareceu-me, portanto, que sempre houve disponibilidade para dialogar, como demonstram as primeiras produções que apresento.

Solicitei às estudantes que escrevessem uma carta para Clarisse, personagem da música do Legião Urbana já apresentada. Na referida música forma-se a imagem poética de uma jovem trancada no banheiro fazendo cortes em si mesma com seu pequeno canivete. Pois bem, em relação a Clarisse, Blue, falando por todas as três, disse que “de certa forma, o que ela passa parece com que a gente tá passando. A gente gostaria de receber ajuda de outras

peças” (MFS.BS13). Ora, quem deseja ajuda está receptivo, embora não seja tão simples ser aceito ao ponto de poder tocar em um assunto tão complexo. Quando, porém, as jovens escreveram à Clarisse, sentiram que poderiam ajudar como se estivessem ajudando a elas mesmas e, ao mesmo tempo, ajudando outras jovens através dessa pesquisa. Para Blue, escrever uma carta para a personagem trouxe a “sensação de estar ajudando a Clarisse” (MFS.BS09) e continua: “foi bom porque a gente tá podendo ajudar alguém e eu gostaria que alguém escrevesse essas coisas pra mim” (MFS.BS09). A adolescente, portanto, desenvolve habilidades empáticas a partir da escrita.

Creio que a leitura de suas cartas⁴⁵ possa elucidar mais a essa inversão de papéis. A Figura 33, assim como as demais cartas a Clarisse, permite perceber o movimento simbólico das adolescentes se colocando no lugar do outro, isto é, saindo do papel de quem é ajudado e passando à função de quem auxilia, ampliando a identificação das jovens para com demais pessoas submetidas a iguais condições. A escrita das cartas parece ter ampliado a socialização das jovens por meio do esforço de empatia, como se vê abaixo.

Figura 33 – Carta de Cora para a Clarisse



Oi Clarisse?
Sei que você está passando por momentos ruins em sua vida, eu te entendo perfeitamente, tem horas que a gente se vê em um beco sem saída e não encontramos soluções para nossos problemas não é mesmo?
Pois é, sei como é isso, eu passo por isso também, mas eu queria te dizer que tudo vai dar certo em

Fonte: página do caderno de Cora escrita no Ateliê sob o código MES.A30.S09

⁴⁵ É digno de nota - embora não seja meu objetivo analisar a qualidade técnica dos textos - perceber como suas histórias são fortemente narrativizadas (começo, meio e fim; gancho narrativo; suspense; pausa narrativa, etc.). Há um bom domínio não apenas do tipo textual narrativo, mas, principalmente, de alguns recursos narrativos adotados por elas.

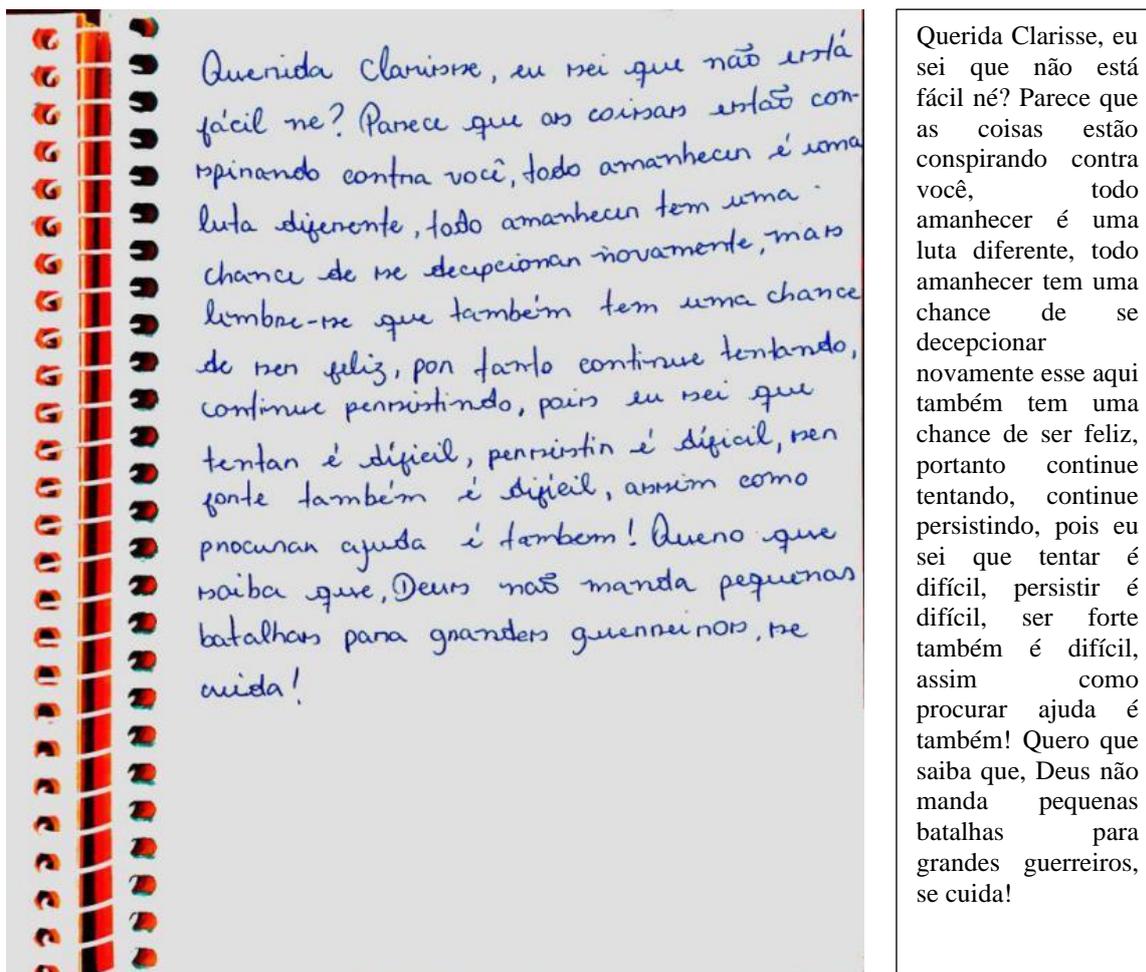
Cora expressa saber das dificuldades de Clarisse porque ela mesma também vivencia aquela experiência. A jovem, portanto, através da escrita, demonstra tomada de consciência de sua condição (VYGOTSKY, 1993). Essa formação de identidade é demonstrada mais uma vez através do encontro com outra adolescente, mesmo que ficcional. “Clarisse” funciona como um signo, um estímulo inverso (VYGOTSKY, 2001), mediador da relação de Cora consigo mesma naquele momento. Escrever à Clarisse é dirigir-se a si mesma como se outra pessoa fosse, um exercício de abstração que simula uma relação interpessoal a fim de possibilitar recursos simbólicos que não estariam presentes caso o diálogo estivesse limitado ao ambiente intrapsíquico. Escrever para Clarisse é mais que externalizar pensamentos e sentimentos, é reorganizar simbolicamente as experiências de cuidado para outra persona que estaria - se de fato existisse - passando pela mesma situação que a adolescente. Além disso, escrever/ desenhar é ato de prazer, faz parte de nossa condição humana de fabricar, construir, realizar.

No texto de Cora, chama atenção a imagem do “beco sem saída”. Essa não foi a única vez em que a adolescente expressou não ver soluções para suas dificuldades, pois no tópico 5.5, analisei a personagem Melinda que acabou vitimada fatalmente após sofrer agressões na escola. Interpretei essa criação como uma morte simbólica. Já no tópico 6.1.3, quando falarei da solidão e dificuldade de socialização, irei discutir como Cora passa a ter ideia suicida. Em ambas as situações, a estudante expressa condições terminais em que parece não haver saída a não ser a morte. A expressão “beco sem saída”, enunciada nesse contexto, me parece uma referência a essa condição de profunda desesperança. Novamente lembro da reflexão de Marx (2006) do suicídio como ausência da possibilidade de lidar com os conflitos sociais e opressões dos tempos em que vive o suicida.

A produção de Cora, porém, não se restringe a desesperança. Ela recorre à fé e às palavras de conforto na esperança de que Deus ajude “a todas nós”. Essa referência religiosa é uma exceção. É importante observar que em nenhuma das sessões a religiosidade institucional foi citada por elas. Quando falaram de si, não referiram o pertencimento a qualquer grupo religioso. Analiso, portanto, a referência a Deus, esvaziada de possibilidades concretas, como uma expressão que reforça a ideia de que não estão claras as relações psicossociais que precisam ser contestadas, isto é, como já debatido, pessoas com comportamento autolesivo com frequência se expressam difusamente, sem um engajamento social significativo (CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013).

A carta escrita por Blue também expressa identificação com Clarisse e esperança de superação das suas próprias dificuldades. Sugiro a leitura.

Figura 34 – Carta de Blue para a Clarisse



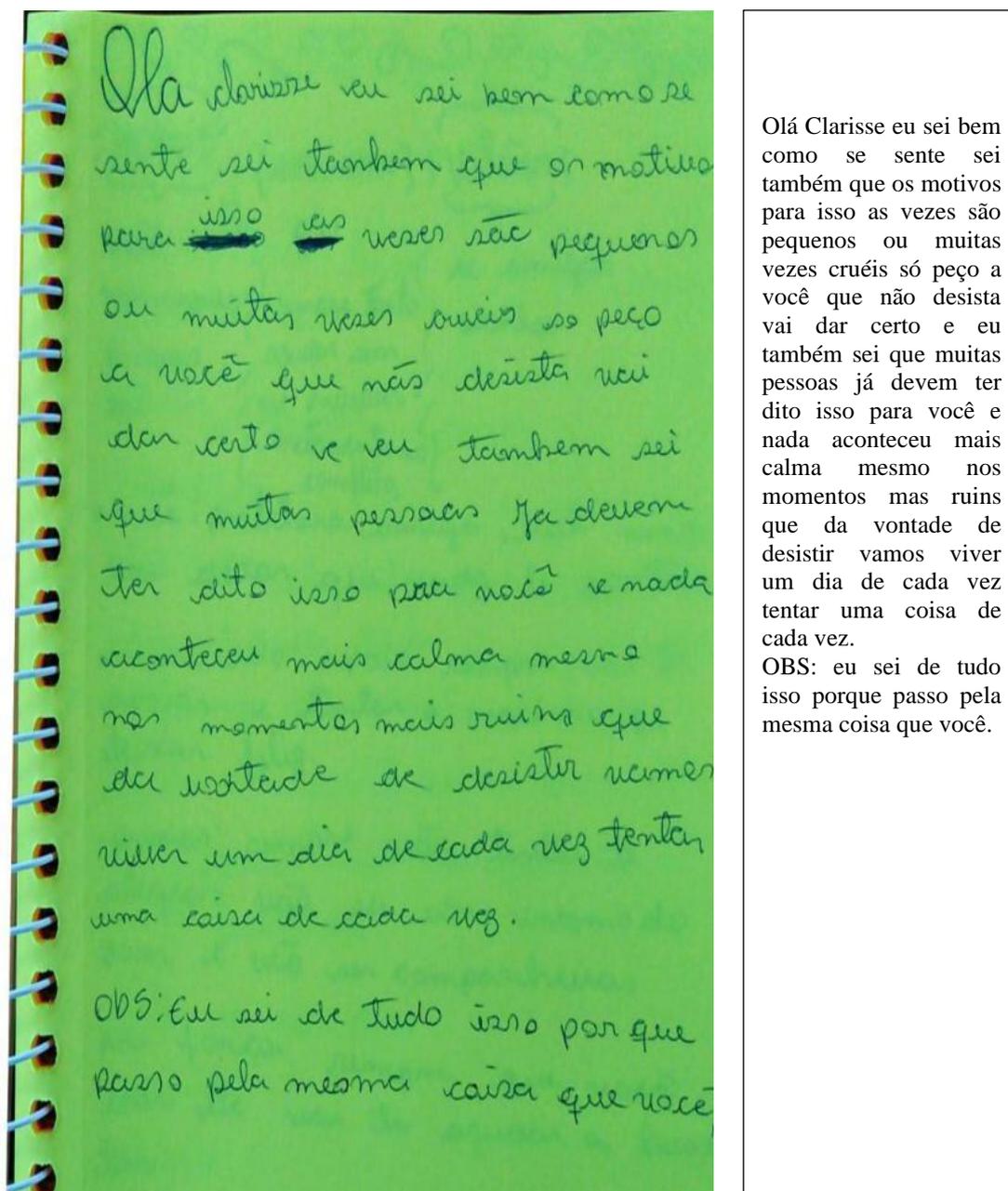
Fonte: página do caderno de Blue escrita no Ateliê sob o código MES.B17.S09.

A carta de Blue tem uma imagem alegórica muito popular, o nascer de um novo dia como uma nova oportunidade. O que salta aos olhos é que o novo amanhecer “é uma nova chance de se decepcionar”. Decepção e dificuldade são o que a esperam no novo dia, pois tudo parece difícil para a estudante, a saber, tentar, persistir, ser forte e até mesmo procurar ajuda. Embora a adolescente não seja explícita na Figura 34, é possível, no contexto das outras produções, compreender que obstáculos são esses a que se refere Blue. Ela mesma, em outros momentos, explicita como é adverso não ter o reconhecimento dos pais, ter um pai alcoolista e autoritário, sofrer dificuldades psicológicas como a insônia e as variações de humor, ser mulher em meio a uma sociedade patriarcal e frequentar uma escola na qual não encontra acolhimento. Blue, assim como Cora, sempre fala de sua adolescência como uma experiência desprovida de sentido, ou na expressão de Contini *et al* (2002), uma juventude esvaziada.

Por fim, ela deixa aberta a possibilidade de que a vida possa também um dia ter mais sentido, pois um novo amanhecer pode eventualmente mudar as coisas. Ao final, recorre à fé a fim de consolar a Clarisse. Deus é o consolo dos aflitos, sobretudo quando parecem não compreender as relações que o cercam com clareza. Ao final, uma expressão remete a uma atitude que está ao alcance de Clarisse: “se cuida”. A expressão é inespecífica, isto é, não sugere a ela nenhuma forma de autocuidado, mas situa a possibilidade do cuidado de si. A carta é uma prática que possibilita acionar as habilidades de cuidar da própria jovem que está sendo cuidado, análise igualmente válida para a produção de Blue. A adolescente, portanto, sabe da importância de manter a fé e de se cuidar, tanto é que, ao escrever para outra, fez questão de situar essas atitudes como fundamentais.

Cacto não diverge muito do conteúdo das outras duas estudantes quando se sente apropriada o suficiente para dizer “passo pela mesma coisa que você”. Exponho sua carta antes de analisá-la.

Figura 35 – Carta de Cacto para a Clarisse



Fonte: página do caderno de Cacto escrita no Ateliê sob o código MES.C11.S09.

O núcleo do sentido da carta de Cacto a Clarisse é “não desista”. A expressão remete ao seu oposto, “desistir”. Cacto está discutindo o dilema entre desistir ou resistir. Creio que o contrário de desistir seja exatamente “resistir”. Nesse sentido a carta pode ser entendida como uma expressão da importância da resistência. Relaciono essa ideia ao conceito foucaultiano de resistência (FOUCAULT, 2011). Para o autor, resistir é agir contra o poder instituído e seus dispositivos de opressão. Nada me parece mais adequado para uma jovem que se autolesiona do que sugerir a necessidade de criar formas de viver que permitam

suplantar as relações de dominação. Cacto, aliás, é uma jovem que possui as suas próprias estratégias de resistência, pois gosta de literatura, mantém a prática de desenhar, de assistir filmes e ouvir músicas. Cacto é uma adolescente com recursos criativos, ainda que tenha significativas dificuldades para lidar com seus sentimentos e pensamentos. Retornando a Foucault (1992), o autor defende que a escrita de si, caracterizada pela expressão de autocuidado, é uma prática de liberdade e resistência. Assim, pelo exposto, tomo as cartas à Clarisse como prática explícita de escrita de si.

As cartas a Clarisse revelaram ainda em que termos as jovens compreenderam o sentido de expor algo tão íntimo como suas práticas de se cortar. Se dispuseram a enfrentar esse desafio, uma temática tão sensível, pois poderiam ajudar, por meio da pesquisa, outras jovens. Em certo sentido não só as cartas para Clarisse, mas cada um dos seus relatos íntimos tiveram um propósito maior, um significado digno e generoso de assistir às demais adolescentes que porventura também estejam passando por isso. Sinto que esse foi um fator muito importante que levou à disponibilidade e ao engajamento. Porquanto, a solidariedade é um fator motivador. É preciso falar sobre uma das maiores barreiras para participar da pesquisa, bem como para procurar ajuda profissional, a saber, a relação das estudantes com a culpa e o medo de estigmatização. Passo a considerar com mais profundidade esse importante tema. Pelo que se pode perceber, culpa e estigma aparecem nas produções das estudantes como intimamente relacionadas. Sentir-se culpado ou ser injustamente responsabilizado por outra pessoa são comportamentos referentes acusação de desvio da norma socialmente estabelecida. A norma define e separa o que é normal do que é anormal, estranho, louco, monstro e todos os rótulos e estigmas que os “desviantes” podem sofrer (FOUCAULT, 1992; 2006). Na Figura 36, Blue expressa que, quando outras pessoas tomam conhecimento de que ela pratica autolesão, ela se sente a “pior pessoa do mundo”, essa autopercepção pode ser compreendida nos termos de Vygotsky (2000, p. 24): “através dos outros constituímos-nos”. Assim sendo, é através das práticas sociais que são definidos os valores e julgamentos pessoais. Introjetam-se assim os conceitos aprendidos nas relações interpessoais que, por sua vez, são formatados como elaborações de nossa própria subjetividade. A consciência é, portanto, um conjunto de discursos internalizados a longo da vida do sujeito (BAKHTIN, 1988). Esse processo fundamenta a compreensão inclusive da formação do autoconceito. Assim, é possível afirmar que a tomada de consciência de Blue de que é na relação com o olhar do outro que ela elabora um autoconceito negativo - “a pior pessoa do mundo” - tem fundamento.

Em outro momento, Cora fala ainda de modo mais explícito acerca desse aspecto, revelando um receio de expor sua condição quando diz: “às vezes eu tenho medo de falar essas coisas. Alguém chegar e falar ‘ah tu é louca’, ‘ah essas pessoas que se cortam é porque tá ingerindo bebidas e usando drogas” (MFS.AS13). Além disso, Cora também narrou que “todo mundo que se corta alguma vez na vida já escutou isso: ‘vai pra igreja, isso é falta de Deus’. E não é!” (MFS.AS13). Esses julgamentos que elas comunicam são, portanto, fontes geradoras de intenso sofrimento e têm como consequência a produção ou aprofundamento do isolamento social. Essa é uma relação opressiva silenciadora, que dificulta profundamente o potencial de elaborar discursivamente seus próprios interesses, bem como de se situar nas relações sociais a partir de um lugar possível para elas. Portanto, o estigma segrega, oprime e exclui e pode ser compreendido com um dispositivo disciplinador em que outros oprimidos reproduzem, sem ter consciência, os discursos do opressor. Mais uma vez é válido lembrar do panoptismo como um dispositivo de controle social eficaz e cruel (FOUCAULT, 2011)

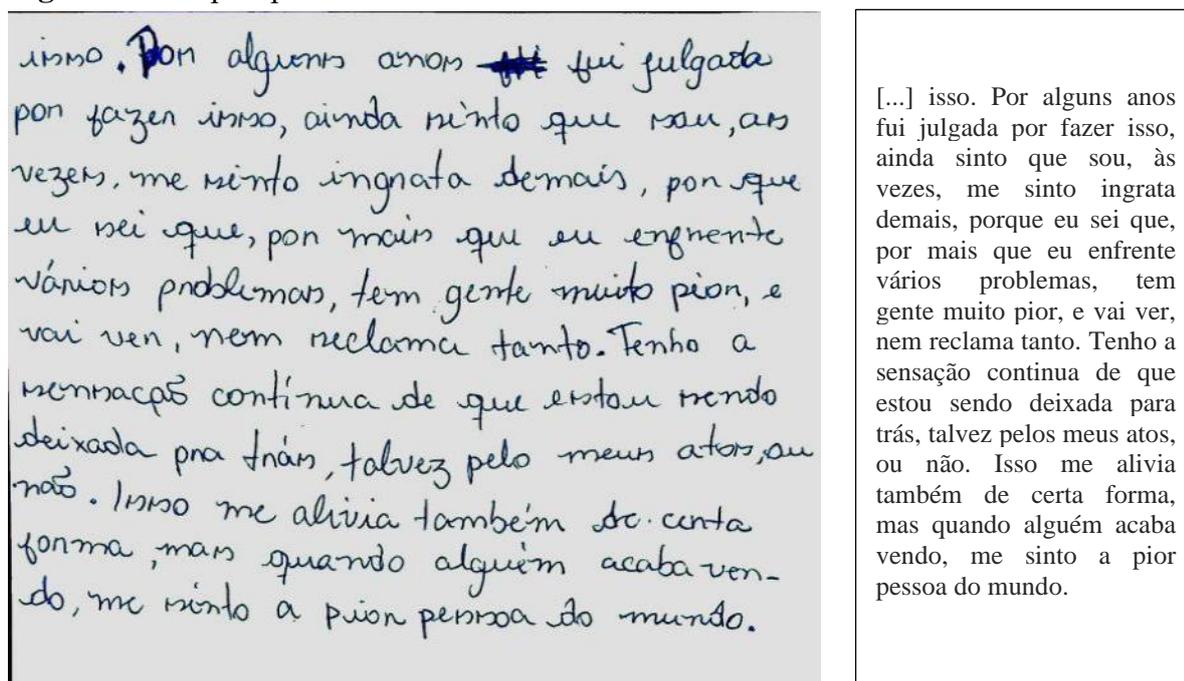
Com base nisso, não é difícil inferir que os cortes surjam como uma estratégia para aliviar a culpa. Assim, a prática de autolesão é ela mesma a razão-gatilho para a estigmatização. Por vezes, ainda, há um ciclo em que, por se sentir culpado, o adolescente se corta e, por se cortar, sente-se culpado ou é estigmatizado, levando a uma espiral contínua de culpa e autolesão. Por conseguinte, convido o leitor a conhecer outras produções do Ateliê que demonstram essas relações.

Início por Blue, que produziu o texto a seguir, o qual é merecedor considerações importantes, pois a adolescente é categórica ao afirmar que “eu tenho medo do julgamento das pessoas. “Frescura!” ‘Fraca!’” (MFS.BS13).

Particularmente, impressiona o fato de que alguém possa usar palavras como as que Blue citou para se referir a pessoas em situação de sofrimento, mas essa atitude é frequentemente relatada por adolescentes nessas condições. Isso se explica, porque, como analisei logo acima, o funcionamento do controle panóptico é eficaz e se reproduz a partir da fala de outros oprimidos que não conquistaram sua autonomia, isto é, não são capazes de elaborar formações discursivas realizadoras de seus impulsos humanos individuais ou coletivos. Acabam por agredir a quem deveriam solidariamente proteger (FREIRE, 1987; BAKHTIN, 1988; FOUCAULT, 2006; 2011). Assim sendo, outro aspecto do sentimento de culpa é a incompreensão das relações em que as condições que produziram as autolesões se deram, levando à sua naturalização, quando, por exemplo, ocorre a atribuição da autolesão a uma característica própria da adolescente que se autolesiona.

Uma mostra dessa naturalização pode ser oferecida quando Blue atribui ao destino a sua condição, ou seja, ela acredita que estaria destinada a se cortar. Embora atribuir causas ao “destino” possa ser considerado uma forma de dar sentido às vivências adversas, de encontrar um propósito e de lidar melhor com as situações, é preciso, entretanto, notar que naturalizar é abrir mão da consciência das relações psicossociais nas quais a autolesão ocorre. Observe o texto abaixo.

Figura 36 – “a pior pessoa do mundo”

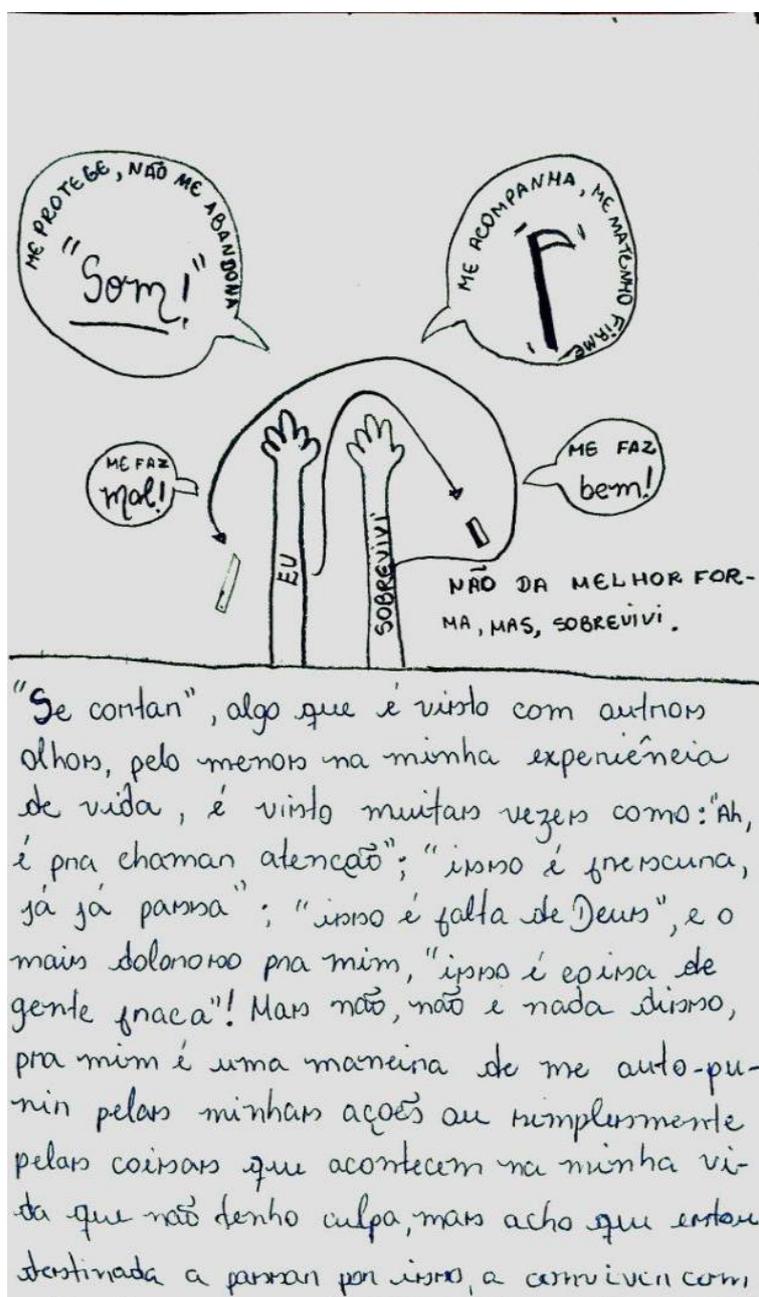


Fonte: detalhe da página do caderno de Blue escrita no Ateliê sob o código MES.B08.S07.

Prosseguindo na análise dessa produção de Blue, a discussão sobre a culpa aparece novamente, mas no sentido de se responsabilizar pela forma como reage as adversidades. Em outros termos, ela se sente culpada por se autolesionar enquanto outras pessoas passariam por situações piores do que ela sem recorrer a essa prática. Essa ideia expressa um parafraseamento não refletido de uma cobrança excessiva de si mesma e, ao mesmo tempo, uma idealização da forma de suportar o sofrimento. “Os outros” saberiam suportar melhor o sofrimento. Essa argumentação não está fundada na experiência, pois não é possível comparar experiências de sofrimento em sentido quantitativo, visto que o sofrimento é uma vivência única, carece de realidade a afirmação de que os outros sofrem de uma maneira mais digna, superior. Quem seria esse “outro”? Um herói romântico destinado a suportar o sofrimento sem queixas, sobre-humano, martirizado? Ou seria a reprodução da apropriação romantizada e opressora do pensamento bíblico do sermão da montanha: “bem-

aventurados os que sofrem porque eles serão consolados”? Entendo que esse dispositivo nada mais é do que uma forma de assujeitamento, tal qual concebe FOUCAULT (1992; 2006). Em outra produção de Blue, na Figura 37, essa questão já aparece criticamente, pois ela já consegue compreender que a autolesão não é fraqueza ou falta de Deus, mas uma forma de lidar com adversidades que não são culpa sua. Por esse movimento contraditório percebe-se que Blue está em processo de construção de uma consciência crítica e autônoma, ora se sentindo culpada, ora resistindo às opressões.

Figura 37 – As autolesões de Blue



"Se cortar", algo que é visto com outros olhos, pelo menos na minha experiência de vida, é visto muitas vezes como: "ah é para chamar atenção"; "isso é frescura, já já passa"; "Isso é falta de Deus", e o mais doloroso para mim, "isso é coisa de gente fraca"! Mas não, não é nada disso, para mim é uma maneira de me auto-punir pelas minhas ações ou simplesmente pelas coisas que acontecem na minha vida que não tenho culpa, mas acho que estou destinada a passar por isso, a conviver com

Nesse desenho, Blue expõe dois braços paralelos e em um deles está escrito "eu" e no outro "sobrevivi". Há quatro balões com frases indicando falas ou pensamentos. No primeiro balão, pode-se ler: "me protege, não me abandona" e "Som!". No segundo balão: "me acompanha me mantenho firme" e o desenho de uma espécie de estilete. No terceiro balão está escrito: "me faz mal" e no quarto balão: "me faz bem". Há ainda uma frase à direita dos braços: "não da melhor forma, mas sobrevivi".

Nessas produções, Blue começa a revelar um sentido que vai se repetir inclusive com as outras adolescentes: o de que a autolesão prejudica, mas também é uma forma de autodefesa e sobrevivência. Nesses termos, há um alívio no sentimento de culpa e se inicia uma possibilidade de aceitação. Tem, portanto, parece ser quase sempre de estigma e culpabilização, que contrasta com a vivência de Cacto quando experimenta aceitação por parte de sua família - como já mencionei no tópico sobre a família.

Cacto se apropriou do discurso de saúde mental. O campo discursivo da saúde mental parece ter proporcionado condições simbólicas para mediar, sem maiores conflitos, a relação dela com os parentes.

Figura 38 – “Mais uma marca no meu corpo”

poderia ser um simples dia se eu não estivesse me sentindo frustrada mesmo minha mãe tentou me animar e isso me lembro muito bem ela tentou de várias formas até chegar no ponto que não consigo e ficar triste me senti mal "sério sou tão ruim que nem um simples sorriso para agradar minha mãe não consigo dar? é realmente você é um monstro que todos fazem de tudo para te alegrar e você air sem expressão com essa cara de peixe morto" foi aí que pensei naquele momento sobre mim mesma entrei no meu quarto tranquei a porta coloquei uma das músicas que me fazem chorar e comecei a me cortar não pude acreditar que depois de tanto tempo eu estaria voltando com aquilo novamente e no final me senti bem no momento e depois passou, a falta de expressão e ainda tinha mais pior do que antes e o dia continuou chato e triste. foi assim que ganhei mais uma marca para meu corpo.

poderia ser um simples dia se eu não estivesse me sentindo frustrada mesmo minha mãe tentou me animar me lembro muito bem ela tentou de várias formas até chegar no ponto que não consegui e ficar triste mal "sério sou tão ruim que nem um simples sorriso para agradar minha mãe não consigo dar? se você é um monstro que todos fazem de tudo para te alegrar e você air sem expressão com essa cara de peixe morto " Foi o que pensei naquele momento sobre mim mesma entrei no meu quarto tranquei a porta coloquei uma das músicas que me fazem chorar e comecei a me cortar não pude acreditar que depois de tanto tempo eu estaria voltando com aquilo novamente e no final me senti bem no momento e depois passou, a falta de expressão e ainda tinha mais pior do que antes é o dia continuar chato e triste. Ganhei mais uma marca meu corpo.

Fonte: página do caderno de Cacto escrita no Ateliê sob o código MES.C10.S09.

Embora sua relação com a família seja de apoio, Cacto manifesta, como fica evidente nessa página, um sentimento de culpa forte por não corresponder aos anseios de sua mãe aos padrões que ela espera. Essa culpa chega ao extremo de desqualificar a si mesma ao ponto de se desumanizar. Cacto se sente um “monstro” por se autolesionar, o que, nesse contexto, parece significar alguém sem sensibilidade, sem humanidade. Este foi o relato de um dia em que ela se cortou, pois não estava se sentindo bem e a tentativa de sua mãe foi de fazer com que Cacto se sentisse melhor, mas não pode alcançar seu intento. Não ter correspondido às expectativas de sua mãe a fez sentir severamente culpada ao ponto de deixá-la ainda pior do que estava antes, resultando um episódio autolesivo.

Após os cortes, Cacto se sentiu momentaneamente melhor, para depois voltar aos sentimentos de sofrimento. Percebo, nesse texto, um componente de autoflagelo, de martírio do próprio corpo, o qual é muito semelhante ao apontado no pensamento católico medieval a respeito da escrita monástica e de outras formas de autoflagelamento (FOUCAULT, 1992). Essa escrita sempre esteve carregada de culpa, vergonha, autocensura, pois seu objetivo era “expurgar” os maus desejos e pensamentos de dentro do fiel. A produção dessas adolescentes, portanto, apontam simultaneamente para a culpa e para a autolesão como um alívio dos estados emocionais mais desagradáveis, semelhantes ao “expurgo” do autoflagelamento católico medieval. No próximo tópico discutirei um pouco mais sobre essa forma de abrandamento dos estados aversivos.

6.1.2 Alívio e fuga

Tal qual a literatura científica demonstrou, a autolesão é referida como uma operação de alívio ou fuga de estados emocionais perturbadores (A.P.A, 2013; GUERREIRO; SAMPAIO, 2013; SANTOS; FARO 2018) Relaciono, ainda, a uma atualização do autoflagelo medieval e católico (FOUCAULT, 1992) para tempos hodiernos, no sentido de ferir o corpo e punir a si mesmo, de vivenciar culpa infligindo sofrimento físico e psíquico a si mesmo, que tem como foco a libertação de estados intrapsíquicos ainda mais incômodos. Alívio e fuga, portanto, são reivindicados como um jeito de sobrevivência, jeito este que parece sempre alienado das reais possibilidades de modificar, mesmo que parcialmente, a situação de quem o sofre.

Afirmo isto em função de que a referida prática é expressa em detrimento de atividades de resistência, de outros “caminhos” potencialmente mais efetivos socialmente tal como o desenvolvimento de atividades simbólicas a exemplo da escrita, da fala, das artes, da política e do esporte (MARX, 2006; FOUCAULT, 2006; LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009; CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013). Nas três imagens abaixo (que são complementares), por exemplo, Blue expressa sua relação com amigos e com o namorado, escrevendo ainda sobre como tenta administrar as expectativas em relação às pessoas e, especialmente, como suporta seus conflitos familiares. O texto da jovem relaciona, portanto, a autolesão à culpa e ao alívio, recorrendo aos cortes quando não pode escapar à sua condição familiar. Exporei os três textos em sequência para que seja preservado o sentido inteiro da produção e faço as análises logo após.

Figura 39 – Um diário de Blue, p. 1

Hoje foi um dia bastante corrido, acordei um pouco estressada, mas depois passou, eu estava muito afim de ouvir música, mas não tive oportunidade de ainda, de estar só eu e a música, vi o João, brinquei com ele, conversei com ele, e também meu amigo Ivo que é muito importante pra mim. É a presença desses dois nos meus dias me traz paz. O dia foi tranquilo, apesar de muito corrido e extremamente devido aos ensaios. Me senti sozinha, estou com saudades da minha mãe, tô torcendo pra que ela volte logo, e também estou praticando uma coisa muito importante, que é, não esperar nada de ninguém, porque já me decepcionei muito colocando tanta expectativa nas pessoas ao meu redor. Também resolvi deixar as coisas que me incomodam

Hoje foi um dia bastante corrido, acordei um pouco estressada, mas depois passou, eu estava muito afim de ouvir música, mas não tive oportunidade ainda, de estar só eu e a música. Vi o João (nome fictício) fiquei com ele, e também meu amigo Ivo (nome fictício) que é muito importante para mim. E a presença desses dois nos meus dias me traz paz. Apesar de muito corrido e estressante devido aos ensaios. Me senti sozinha, estou com saudades da minha mãe, Tô torcendo para que ela volte logo, e também estou praticando uma coisa muito importante, que é, não esperar nada de ninguém, porque já me decepcionei muito colocando tanta expectativa nas pessoas ao meu redor. Também resolvi deixar as coisas que me incomodam

Fonte: página do caderno de Blue escrita no Ateliê sob o código MES.B12.S09.

Figura 40 – Um diário de Blue, p. 2

e atormentam um pouco de lado para mim poder viver meu dia em paz, mas já já, tudo voltará a ser como era antes.

||

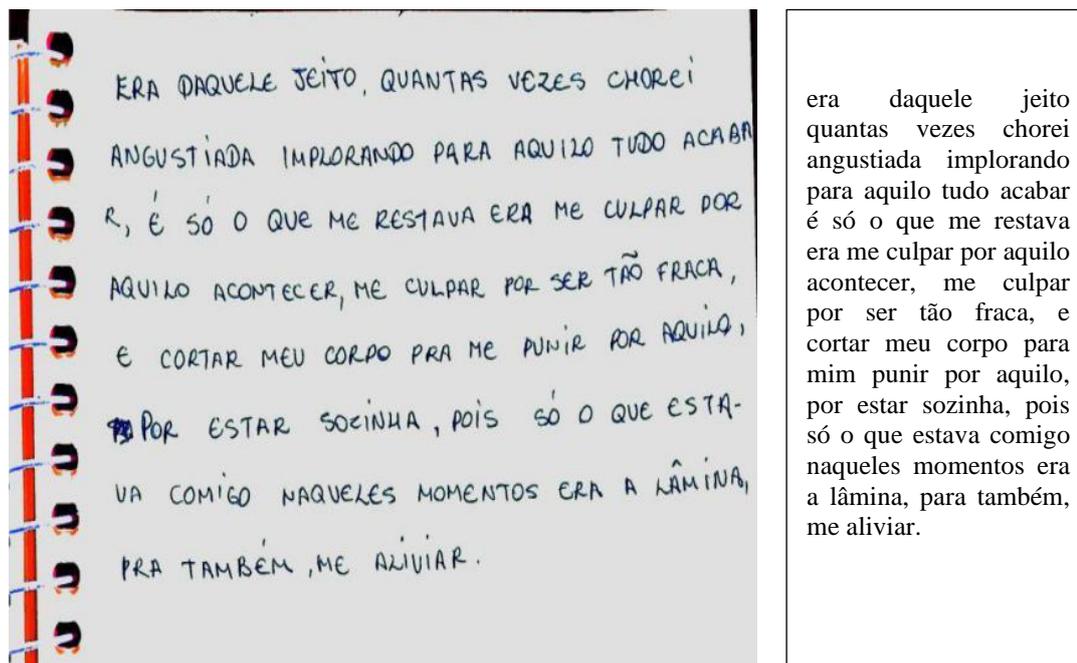
POR MUITOS MOMENTOS PRECISEI DE AJUDA, POR MUITOS MOMENTOS ME VI SEM NINGUÉM, AS VEZES A VIDA APERTA, FICA MAIS DIFÍCIL DO QUE NAS OUTRAS VEZES, PARECE QUE TODOS OS MEDOS SE AGLOMERAM E ATACAM DE UMA VEZ SÓ, E É COMPLICADO DE SE MANTER DE PÉ, NO MEU CASO, PRINCIPALMENTE QUANDO SE ENVOLVE "FAMÍLIA" E "AMIGOS", LEMBRO-ME CLARAMENTE DE MEUS PAIS BRIGANDO INÚMERAS VEZES POR DIA, E EU LÁ, SOZINHA, PRA SEGURAR TODA AQUELA BARRA, QUANTAS VEZES AJOELHEI NA FRENTE DELES E PEDIR PELO FIM, QUANTAS VEZES SOZINHA NO MEU QUARTO CHOREI PERGUNTANDO PRA DEUS PORQUE MINHA VIDA

e atormentam um pouco de lado para mim poder viver meu dia em paz, mas já já, tudo voltar a ser como era antes.

Por muitos momentos precisei de ajuda por muitos momentos me vi sem ninguém, Às vezes a vida aperta. Fica mais difícil que nas outras vezes, Parece que todos os medos se aglomeram e atacam de uma vez só, e é complicado de se manter de pé, no meu caso, principalmente quando se envolve "família" e "amigos" e, lembro-me claramente de meus pais brigando em inúmeras vezes por dia, e eu lá, sozinha, para segurar toda aquela barra, quantas vezes ajoelhei na frente deles e pedir pelo fim, quantas vezes sozinha no meu quarto chorei perguntando para Deus porque minha vida

Fonte: página do caderno de Blue escrita no Ateliê sob o código MES.B13.S09.

Figura 41 – Um diário de Blue, p. 3



Fonte: página do caderno de Blue escrita no Ateliê sob o código MES.B14.S09.

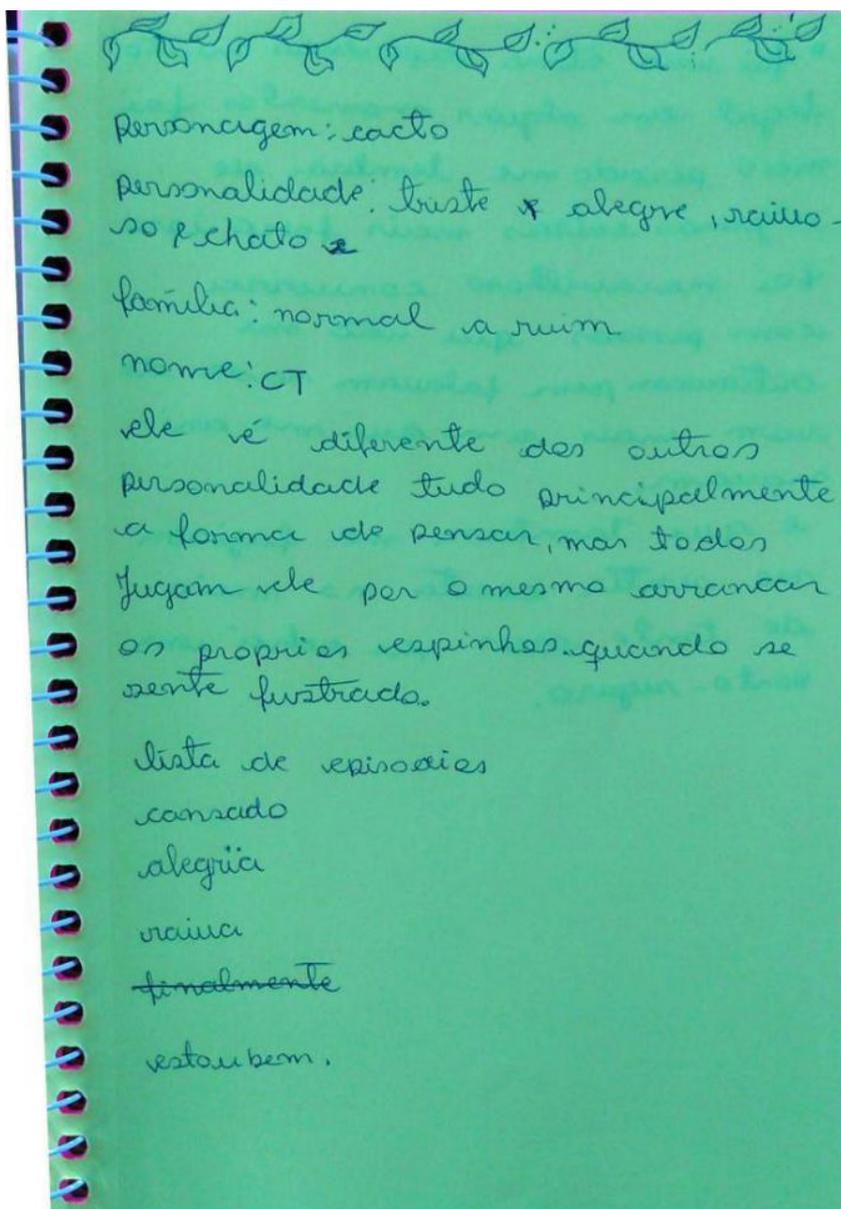
Nesse texto, Blue faz uma descrição de uma situação dramática: ela se ajoelha diante de seus pais e suplica para que parem de brigar. Essa condição de intenso conflito teria acontecido repetidas vezes, mais um relato que evidenciou a situação de violência familiar. Nesse relato a jovem colocou-se numa situação desesperada de ter que “segurar toda aquela barra”. Esse aspecto de sua personalidade que está sendo construído remete à imagem do palhaço Blue como aquele que alivia a tristeza dos outros e contrasta com o fato de que ela não consegue aliviar a sua própria dor a não ser cortando-se. Blue, como um palhaço no centro do palco no circo, está solitária, à frente da plateia. Nesse “espetáculo” ninguém ri de suas piadas.

A solidão dessa vivência está enfatizada no texto. É possível inferir que se os pais, que deveriam ser referência de apoio e proteção, brigam entre si a todo momento, certamente a adolescente sente que não pode contar com eles, caso ela mesma precise de ajuda, e, portanto, sente-se sozinha. Solitária, isolada, não tem mais com quem dialogar. Não há quem a escute ou a quem escutar. O corpo aparece, nesse contexto, como *locus* onde a subjetividade pode se dar ao diálogo (LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009). No corpo ela inscreve, à lâmina, sua resistência a participar do conflito familiar pela violência e, ao mesmo tempo, se sujeita ao sofrimento de suportar o confronto. A jovem estigmatizada em função da autolesão se revela como a pessoa mais capaz de lutar pela harmonia da família. É ela a lucidez em meio à tormenta. Blue expressa no corpo o sofrimento onipresente proveniente da tensão entre

a constituição de sua autoimagem, forjada no conflito familiar, e os olhares de seus familiares sobre ela, igualmente conflitantes. A tensão de fora (familiar) também está dentro (intrapsíquico), porque, como já vimos, é na intersubjetividade que o sujeito se constitui (VYGOTSKY, 1998; LANG; BARBOSA; CASELLI, 2009). A marca no corpo é a expressão mais clara, explícita dessa tensão. É como uma rachadura, uma dobra de tensões que se encontram vindas em sentido contrário, isto é, de fora para dentro e de dentro para fora, simultaneamente.

No Diário de Blue, a autolesão aparece como solidão e falta de sentido. Na escrita de Cacto essa falta de sentido aparece significada na palavra “monstro”. Analiso esse aspecto relevante da adolescente Cacto, apresentou na Figura 42 um esboço de seu personagem. Nele, a jovem expressa uma ressignificação da autolesão. Abaixo segue a página de seu caderno:

Figura 42 – Roteiro da história de Cacto



Personagem: cacto
 Personalidade: triste, alegre, raivoso e chato
 Família: normal a ruim
 Nome: CT
 Ele é diferente dos outros personalidade tudo principalmente a forma de pensar, julgam ele mesmo por arrancar os próprios espinhos quando se sente frustrado.

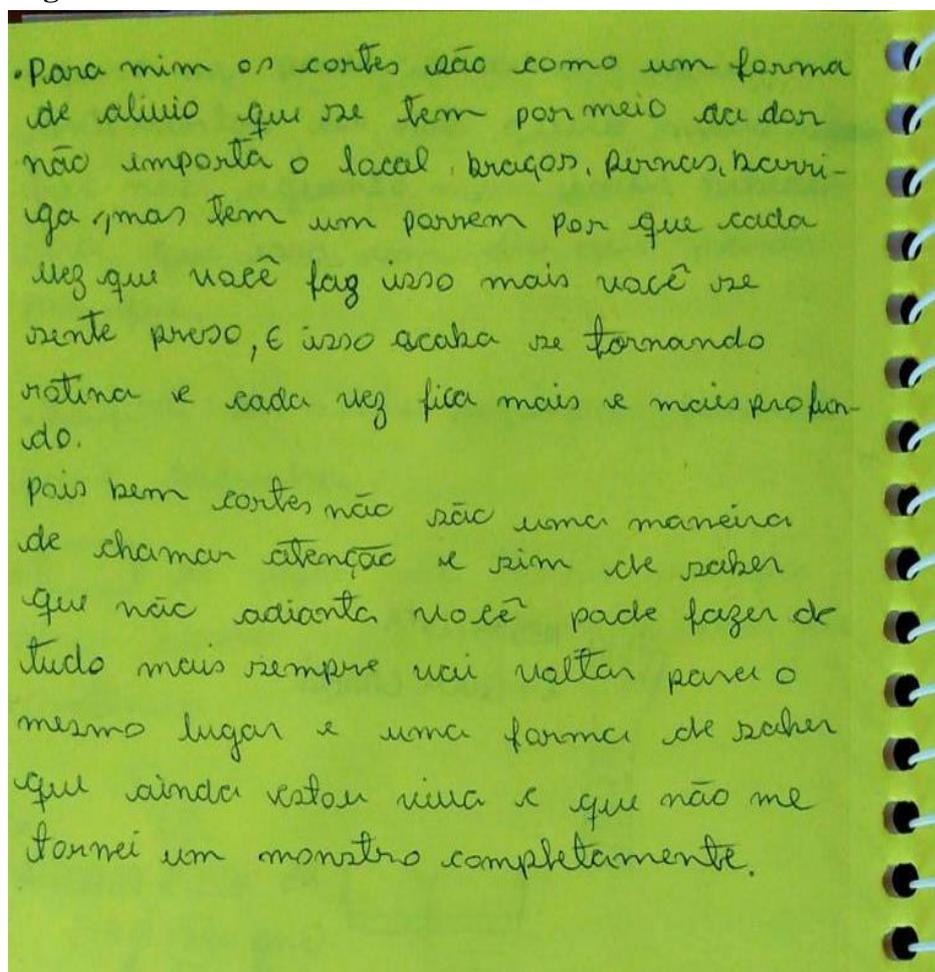
Lista de episódios:
 Cansado
 Alegria
 Raiva
 Finalmente
 Estou bem

Fonte: página do caderno de Cacto escrita no Ateliê sob o código MES.C13.S11

Em suas palavras, Cacto diz que “é diferente dos outros personalidade tudo principalmente a forma de pensar, julgam ele mesmo por arrancar os próprios espinhos quando se sente frustrado”. Arrancar espinhos, nessa figura de linguagem, é comparada a se autolesionar, sendo este, talvez, a sua principal acepção relativamente ao sentido de alívio e fuga. A metáfora me permite pensar em “arrancar sofrimento” através da própria pele - “arrancar sofrimento” nem que seja com mais sofrimento -, aliviar a si mesma dos afetos que a incomodam, embora esteja arrancando uma parte de si. Os cortes, portanto, são também para Cacto uma maneira de contato consigo mesma, de ter a consciência da dor física, como forma de se sentir humana.

A autolesão funciona, nessa direção, como uma forma de saber que não é um monstro, ou seja, que é capaz de ter sentimentos e de sangrar, como qualquer pessoa. Aí, pois, reside o sentido de escapar, de fugir da desumanização que a falta de propósito na vida pode causar mediante um intenso sofrimento psíquico. Cortar-se é a maneira que ela encontrou de ainda estar viva e de não se transformar em um “monstro”. Em contraposição, Cacto reconhece os prejuízos dessa prática e como ela fica dependente de ter que se cortar com maior frequência e progressivamente, com mais danos ainda ao corpo.

Figura 43 – Cacto e as autolesões



Para mim os cortes são como uma forma de alívio que se tem por meio da dor. Não importa o local, braços, pernas, barriga tem um porém porque cada vez que você faz isso mas você se sente preso, e isso acaba se tornando rotina e cada vez fica mais e mais profundo.

Pois bem cortes não são uma maneira de chamar atenção e sim de saber que não adianta você pode fazer de tudo mas sempre vai voltar para o mesmo lugar e uma forma de saber que ainda estou viva e que não me tornei um monstro completamente.

Fonte: página do caderno de Cacto escrita no Ateliê sob o código MES.C07.S07.

Credito a esta Figura 43 um significado enfaticamente importante pela elucidação da palavra “monstro”. Quando Cacto me diz que a autolesão a humaniza ou, em suas palavras, lhe afasta da condição de “monstro”, isso me remete às suas referências culturais, pois se referiu sempre aos “vilões” e personagens fictícios das obras de terror como “monstros”. Cacto, a meu ver, se cortando, impede a si mesma de se transformar em uma vilã, de se tornar um monstro de obras ficcionais de terror, isto é, de causar danos aos outros. Agredindo a si

mesma, ela se abstém de voltar essa agressividade contra os outros. Assim sendo, preciso mostrar uma evidência dessa agressividade e, para isso, volto a um ponto de sua entrevista de triagem, na qual confidenciou:

Eu tenho uns pensamentos de matar outras pessoas. Eu sei que isso não é normal mas eu já tive esse tipo de pensamento. Não de “matar”. Pegar uma faca, colocar no coração dela... pronto, matou! Não. Tipo, às vezes eu tenho vontade de torturar uma pessoa simplesmente, só pra ver mesmo. Eu não sei o que que eu tenho. Eu não sei o que é que eu sou. O que é que passa na minha cabeça. Eu acho que é errado. Coragem de fazer eu sei que eu tenho. Eu sei que é errado por isso eu não faço. É um impulso (entrevista de triagem).

Como se pode notar, embora a autoagressividade seja muito mais comum, a heteroagressividade também foi um tema que apareceu, mesmo que raramente e sempre como fantasia, não como uma ação prática. Questiono contudo se, de fato, ela intencionaria prejudicar aos outros ou se, como é comum a pessoas com certa dificuldade de interação social, ela acredita que poderia ser tomada como uma pessoa violenta ao adotar uma postura assertiva, de empoderamento, de luta e conquista das condições de vida que deseja para si. Com efeito, pessoas assujeitadas tendem a crer que tornar-se sujeito pode ser interpretado como uma ameaça a quem o assujeitava. Essa autocensura é, portanto, um dispositivo internalizado dos dispositivos disciplinadores encontrados em nossa sociabilidade.

Creio que este debate seja por demais relevante, entretanto extrapola os limites dos objetivos desse trabalho. Demonstrado a pertinência do tema alívio e fuga, passo a exibir as produções que tiveram como tema as dificuldades de socialização.

6.1.3 Solidão e dificuldade de socialização

A dificuldade de se socializar, ou seja, de fazer novos amigos ou de mantê-los, de se relacionar em grupo, de estabelecer relações com colegas de escola ou mesmo parentes, talvez seja um dos traços mais consensuais na literatura científica (CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013; GUERREIRO; SAMPAIO, 2013; APA, 2013; SANTOS; FARO 2018). Como nuance deste aspecto geral, já expus argumentos que demonstram que pessoas que se cortam não são insensíveis ou sem empatia, isto é, incapazes de estabelecer relações de afeto com outras pessoas ou de expressão seus sentimentos. Ao contrário, em vários tópicos da presente pesquisa, como nas sessões 5.2, sobre a família e 5.3, sobre os amigos, dentre outras passagens, espero ter deixado claro que os dados produzidos no Ateliê categoricamente se contrapõem a qualquer visão reducionista do adolescente que se corta. Dito isto, volto a

afirmar que as dificuldades de estabelecer relações sociais satisfatórias realmente são muitas e surgem diretamente relacionadas à prática da autolesão, mas não faz dessas estudantes, contudo, pessoas sem vínculos afetivos e sociais. Como discutido, as adolescentes que se cortam, conforme os dados apresentados nessa pesquisa, são capazes de produzir fortes e profundos laços de amizade, namoro, bem como de expressar grande devoção pela família, ou mesmo empatia por pessoas que estejam em sofrimento assim como elas mesmas.

Figura 44 – O início dos cortes de Cora

DESDE O ANO PASSADO (2018), EU SINTO QUE O POVO DA MINHA SALA NÃO GOSTA DE MIM, PARECEM QUE TEM É RAIVA DE MIM, SENDO QUE EU NÃO FIZ NADA PRA ELES. EU NUNCA QUERIA ENTRAR NESSA ESCOLA, EU ODEIO A MINHA SALA, O CURSO E A ESCOLA. O PESSOAL DA MINHA SALA NÃO FALAM COMIGO DIREITO, EU SEMPRE SOU A ÚLTIMA A SER ESCOLHIDA PRA FAZER ALGUMA COISA.

...
EU COMECEI A ME CORTAR NO MEIO DO ANO PASSADO, PORQUE EU ME SENTIA SOZINHA, EU FICAVA TRISTE. CHEGUEI A PENSAR ~~EM~~ COMETER "SUICÍDIO" POR CAUSA DA MINHA TURMA, EU JÁ NÃO AGUENTAVA MAIS EU NÃO TINHA AMIGO, SÓ ~~COMER~~ VIM ARRUMAR AMIGO NO FINAL DO ANO PASSADO.

ATÉ QUE EU FIQUEI UM POUCO FELIZ, MAIS DE VEZ EM QUANDO EU FICO TRISTE, FICO DESESPERADA, PARECE QUE ESTOU EM UM BECO SEM SAÍDA, AI EU COMEÇO A CHORAR. MAIS DEPOIS EU MELHORO.

Desde o ano passado, eu sinto que o povo da minha sala não gosta de mim. Parecem que tem é raiva de mim, sendo que eu não fiz nada para eles. Eu não queria entrar nessa escola, eu odeio a minha sala, o curso e a escola. O pessoal da minha sala não falam comigo direito, eu sempre sou a última a ser escolhida para fazer alguma coisa. Eu comecei a me cortar no meio do ano passado, porque eu me sentia sozinha, eu ficava triste. Cheguei a pensar em cometer "suicídio" por causa da minha turma, eu já não aguentava mais eu não tinha amigo, só vim arrumar amigo no final do ano passado.

Até que eu fiquei um pouco feliz, mas de vez em quando eu fico triste, fico desesperada. Parece que eu estou em um beco sem saída, aí eu começo a chorar. Mas depois eu melhoro.

Fonte: página do caderno de Cora escrita no Ateliê sob o código MES.A18.S09.

Neste exemplo de produção textual, ao falar da escola como um lugar sem sentido, Cora revela como ponto fundamental a dificuldade de fazer amigos. Lembro ao leitor que Cora teve que mudar recentemente de cidade e de instituição educacional, rompendo vínculos pessoais. Essa situação é sentida por ela como um “beco sem saída”, ou seja, Cora

não vê solução para essa dificuldade e não consegue suportar essa condição de intenso sofrimento psicológico, razão pela qual formula a ideia de suicídio. Observo aqui uma relação entre perda de vínculos sociais, autolesão e suicídio como bem expressou Marx (2006), isto é, uma vez que a subjetividade se constitui primeiramente nas relações interpessoais, e através dessas relações são construídas as significações com que o sujeito interpreta a realidade (BAKHTIN, 1988; VYGOSTSKY, 1998), pode-se entender a razão do sofrimento extremo produzido na vivência do isolamento social.

Ressalto também a importância especial com que as relações interpessoais entre pares ganham na adolescência, a ponto de serem consideradas fundamentais para o desenvolvimento dos processos de subjetivos de formação do próprio indivíduo, conforme pensada por Contini *et al* (2002). Aprofundando essa relação, entender o isolamento social e a vivência da solidão na adolescência é compreender a ausência de um objeto transicional primordial para a formação identitária do próprio indivíduo. Essa ausência pode não ser passível de ser superada, relegando ao adolescente a falta de sentido com a própria existência na vida, fazendo surgir expressões de suicídio e autolesão.

Diante desse relato, é importante refletir que o relato de Cora não é somente um esforço para recordar uma vivência importante do passado. Ao decifrar a própria situação existencial, demonstra um nível de pré-reflexão capaz de significar suas ações, isto é, de compreender em que contexto o suicídio se torna uma realidade para si mesma. Ela veste de sentidos uma relação entre ela, seus pensamentos suicidas e a relação com os colegas de escola e, por isso, consegue pensar a si mesmo no presente. A reflexão de Cora a situa numa ação de questionar a posição em que estava no passado; em virtude disso, é possível para ela superar esse momento (BARRENECHE-CORRALES, 1998). No próximo texto de Cora, os mesmos sentidos do texto anterior estão presentes, porém, narrados com mais detalhes.

Figura 45 – Histórias dos cortes de Cora

VOU CONTAR A HISTÓRIA DE UM DOS MEUS CORTES:
 BEM...EU ESTAVA NA ESCOLA, ISSO ANO PASSADO, ACHO
 QUE EM SETEMBRO/OUTUBRO, O PESSOAL DA MINHA
 TURMA NÃO FALAVA MUITO COMIGO, FALAVA SÓ AS
 VEZES, E TIPO EU ME SENTIA SOZINHA, NOS INTER-
 VALOS EU SEMPRE TAVA SOZINHA, ...
 AI EU QUERIA SAIR DA ESCOLA, PORQUE NÃO TINHA
 "AMIGOS" E TAMBÉM NÃO GOSTAVA DA ESCOLA, A MINHA
 VÓ PERGUNTOU SE TINHA ALGUÉM FAZENDO ALGUMA
 COISA COMIGO, E EU DISSE QUE NÃO.
 EU JÁ TAVA CHORANDO MUITO, PEGUEI A MINHA LÂMINA
 E COMECEI A CORTAR OS MEUS BRAÇOS, EU JURO
 QUE PENSAVA QUE IA MORRER ALI, E ME VIA EM
 UM BECO SEM SAÍDA.
 MUITAS DAS VEZES CHEGUEI A PENSAR EM SUICÍDIO, SÓ
 QUE EU NÃO QUERIA DEIXAR NINGUÉM TRISTE.
 VOU CONTAR OUTRA COISA.
~~ESSE~~ ESSE ANO 2019, TEVE UM DIA QUE MINHA
 CABEÇA TAVA MUITO BAGUNÇADA E EU TAVA MEIO NA
 BAD. E UMA IMAGEM PASSOU PELA MINHA CABEÇA
 EU MORTA E MEUS FAMILIARES CHORANDO, QUANDO ESSA
 IMAGEM PASSOU, EU MEIO QUE ENTREI EM
 DESESPERO E COMECEI A CHORAR.
 *OBS: AS VEZES EU NÃO CONTO ISSO, PORQUE EU TENHO
 MEDO DE ~~QUE~~ ~~QUE~~ QUE AS PESSOAS ME ~~ABANDONEM~~
 POR CAUSA DISSO

Vou contar a história de um dos meus cortes: ... eu estava na escola, isso ano passado, acho que em setembro/outubro, o pessoal da minha turma não falava muito comigo, falava só às vezes, e tipo eu me sentia sozinha e, nos intervalos eu sempre tava sozinha:...

aí eu queria sair da escola porque não tinha "amigos" e também não gostava da escola a minha avó perguntou se tinha alguém fazendo alguma coisa comigo. E eu disse que não.

Eu já tava chorando muito, peguei a minha lâmina e comecei a cortar os meus braços, eu juro que pensava que ia morrer ali, e me via em um beco sem saída.

Muita das vezes cheguei a pensar em suicídio, só que eu não queria deixar ninguém triste.

Vou contar outra coisa.

Esse ano 2019 teve um dia que minha cabeça tava muito bagunçada e eu tava meio na bad. E uma imagem passou pela minha cabeça. Eu, morta, e meus familiares chorando. Quando essa imagem passou, eu meio que entrei em desespero e comecei a chorar.

*Obs: às vezes eu não conto isso, porque eu tenho medo de que as pessoas me abandonem por causa disso ou simplesmente falem besteiras pra mim.

Fonte: página do caderno de Cora escrita no Ateliê sob o código MES.A23.S09.

Na Figura 45, creio que a cena mais significativa é a expressa na narrativa “uma imagem passou pela minha cabeça. Eu, morta, e meus familiares chorando. Quando essa imagem passou, eu meio que entrei em desespero e comecei a chorar” (MES.A23.S09). Compreendo essa imagem no contexto da solidão de Cora, como um olhar para si “de fora”,

isto é, do ponto de vista de seus parentes. A jovem experimenta simbolicamente os lamentos de sua família por ocasião de sua morte imaginária, condição em que expressam a importância da existência de Cora, pois não se prateia o que não é importante. Chorar a morte é reconhecer a vida que terminou de acabar. A estudante, ao exercitar um olhar para si de um ponto externo, consegue sentir o vínculo afetivo que existe entre ela e seus parentes. Deseja, portanto, ser acolhida por eles. O texto, portanto, é uma representação da vontade de ser reconhecida e amada. Diante desses achados passo a considerar as conclusões desse tópico.

Neste tópico, abordei a sensação de isolamento e solidão relacionadas à dificuldade de estabelecer relações interpessoais. Selecionei textos para esta apresentação somente de Cora porque avaliei que estes eram os mais objetivamente ligados ao tema em questão. Cora, de fato, foi a que mais apresentou queixas dessa condição. Quanto à Blue e à Cacto, cada uma à sua forma, estavam conseguindo manter relações sociáveis, embora Cacto tivesse em uma melhor condição, pois tinha amigos, namorado e apoio familiar. Cacto também estava em psicoterapia durante todo o período do Ateliê, o que, sem dúvida configura-se como um importante apoio social. Blue, por sua vez, embora tivesse amigos e namorado, apresentava uma significativa dificuldade de se relacionar com sua família. Para ambas, os amigos eram uma forma de amenizar as dificuldades com a autolesão, como já demonstrei em outros tópicos.

Reafirmo que os dados que aqui venho analisando não destoam da literatura científica apresentada. Os temas que observei sendo abordados no Ateliê já tinham sido debatidos nas obras apresentadas na fundamentação teórica. Os autores de referência encontraram culpa, estigma, alívio, fuga, solidão e dificuldade de socialização em suas pesquisas, assim como encontrei nesta. Creio, no entanto, que possa concluir algumas considerações relevantes acerca desta constatação.

A primeira delas é que, sem que eu tenha induzido, os sentidos construídos pelas adolescentes corresponderam à pesquisa básica sobre o tema e isto me levou a confirmar que abordei de fato o fenômeno que intencionava estudar, a autolesão não-suicida. Como segunda conclusão, penso que, tendo evidenciado aspectos da subjetividade dos participantes e ainda os sentidos da autolesão através da escrita de si, fica testemunhado o potencial dessa prática de letramento para que o sujeito se afirme, ou seja, fale de si e de suas dificuldades autonomamente. Espero explorar, em maiores detalhes, essa afirmação no próximo tópico.

6.2 Processos de aprendizagem na escrita de si

Neste terceiro e último tópico, exponho as evidências de que as práticas do Ateliê se constituíram como escrita de si, primando pela autonomia e demais processos que a caracterizam. Proponho uma leitura sobre o processo de escrita como um aspecto de desenvolvimento das adolescentes. Ouvi de Cora uma conclusão intrigante a respeito de diferentes práticas de escrita. Ela me disse que “o legal do tema de hoje é que é bom escrever sobre isso. Parece que a gente tem mais o que escrever, melhor que [sobre] a poluição no oceano.” (MFS.AS09). Era uma fala referente à sessão oito, quando conversamos sobre “Ser Mulher”. De imediato, entendi que Cora exercia seu poder de decidir os temas que de fato a interessavam e “Ser mulher”, como já mencionei, foi um tema muito relevante para as adolescentes, assim como o é para os direitos humanos em geral.

Pareceu-me que ela denunciava, mais uma vez, a forma disciplinadora com que a didática convencional impunha sobre elas temas que não levam em conta os sujeitos ao qual se destina. O que me intrigou foi pensar: por que a citada “poluição do oceano” não era um tema com o qual Cora se identificava? Ora, ela vivia em uma região litorânea onde a pesca e o turismo são importantes fontes de recursos, além de atividades fundamentais para a sociabilidade. Acrescido a estes fatores, no semestre em que realizei a pesquisa, ocorreu o vazamento de óleo no Nordeste do Brasil e este era um assunto dos mais comentados à época. Parecia faltar, portanto, na relação entre ela e a escrita - o que me parece ser generalizável aos estudantes com dificuldade de escrever - a apropriação desta atividade como uma prática de subjetivação.

Nesse sentido, não é difícil deduzir que há uma carência do “si mesmo” nas produções escritas solicitadas pelas instituições escolares. Talvez seja exatamente essa falta do “si mesmo”, isto é, da autonomia e da consciência na escrita, que faça do escrever “tradicional” um exercício mecânico e sem sentido para as estudantes. Isso é compreensível porque, desse modo, elas não estão presentes na escrita, assim como também não estão conscientemente presentes na sala de aula, na escola e, diria até mesmo, nos espaços comunitários em que vivem. É preciso que as práticas sociais de uso da escrita - como práticas de letramento (BAZERMAN, 2006; 2007; 2015) - possibilitem processos de subjetivação para que a presença física se encontre com a presença humana e para que a atividade mecânica se encontre com o sentido da escrita consciente. A escrita de si, objeto desta pesquisa, parece, portanto, um esforço que tende a contribuir para isto (FOUCAULT, 1992, 2006; CONTINI *et al*, 2002).

A escrita de si, contudo, não é qualquer escrita. Busco apresentar essa escrita em seu uso estratégico, pautado pelo interesse autêntico do estudante na sua prática, pois que é feita a partir do engajamento em uma atividade social relevante para si e para o contexto em que vive (BAZERMAN, 2007; DIEB, 2018). Ao pôr em prática as atividades do Ateliê, procurei valorizar múltiplos e variados usos da textualização, sempre voltados para a realização dos impulsos e motivações individuais em relação aos contextos sociais em que estes indivíduos estavam inseridos. Escrever, nesse sentido, tendeu a produzir tomada de consciência, ou seja, a textualização esteve ancorada na sua própria história pessoal e social, o que propiciou a produção de generalizações, isto é, formações discursivas que permitiram às estudantes passar de uma condição assujeitada - alienação de seus próprios interesses - à condição de subjetivação, de autonomia.

Busquei a possibilidade de construir empoderamentos, isto é, de fomentar construções simbólicas que permitiram a elas ocuparem um lugar na defesa de seus próprios interesses (BAKHTIN, 1988; FOUCAULT, 1992; 2006; VYGOTSKY, 1993; 1998; 2007; VYGOTSKY; LURIA, 2007; BAZERMAN, 2007). Mas, como é possível perceber essa passagem para uma textualização que esteja permitindo processos de autonomia? É preciso observar os processos em detalhes e perceber as mutações nos discursos à medida que estes surgem como expressão de autopoiese, de recoleção do *logos*, de inserção cronotrópica das situações traumáticas, de (re)construção da história de vida e das imagens de si (figuração de si), das generalizações que denotam autoconhecimento e cuidado de si, de autonomia, de busca de alívio do sofrimento, de práticas de ascese e, por fim, da construção de sentidos (ressignificação) para lidar com as adversidades (BAKHTIN, 1988; FOUCAULT, 1992, 2006; VYGOTSKY, 1993, 1998, 2007; VYGOTSKY; LURIA, 2007; BAZERMAN, 2007; EARLE, 2013). Tendo em vistas esses critérios, os dados foram categorizados e divididos em três tópicos, a saber: Autoconhecimento, Aceitação e Resignificação.

Embora tenham ocorrido importantes considerações ao longo dos outros tópicos, é neste que ficam explícitas as dimensões da escrita fundamentalmente importantes para o campo educacional. Nas semioses produzidas, há o reconhecimento por parte das participantes da ampliação do autoconhecimento proporcionada pelo Ateliê. Mais que isso, nele, foi construído um lugar de livre expressão, isento de culpa e estigmatização, ou seja, um espaço de aceitação. As sessões foram também percebidas como uma importante oportunidade para a sociabilidade por permitir uma aproximação genuína entre as

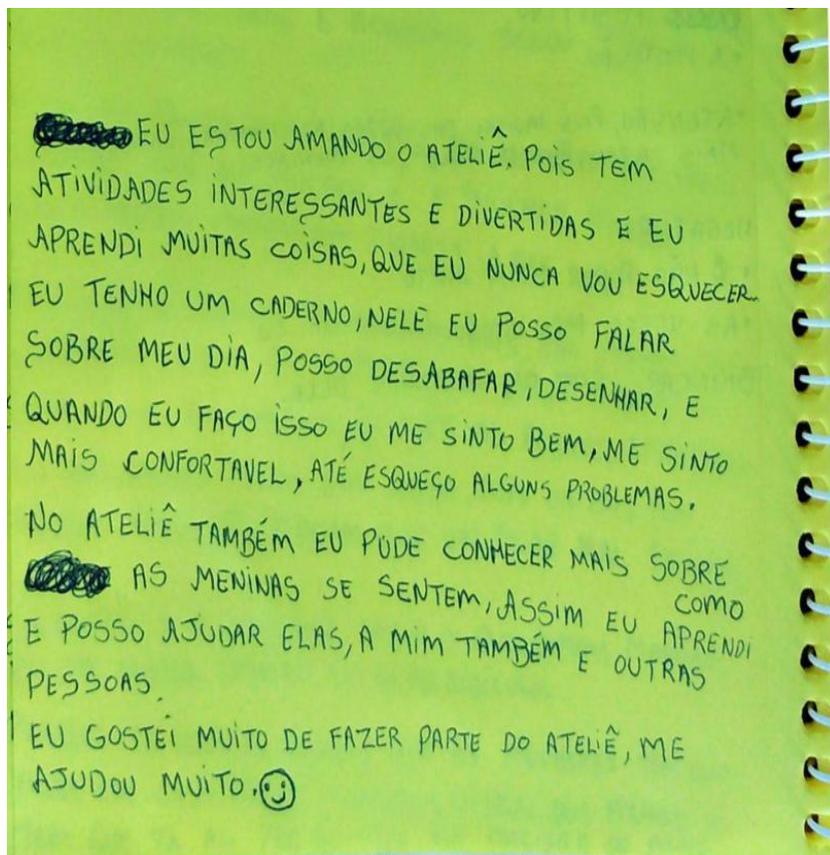
participantes e delas para comigo. O caderno, elemento fundamental do kit do participante, constituiu-se, pois, como um instrumento eficaz para a atividade da escrita de si.

6.2.1 Autoconhecimento

“Pra você eu contei tudo” (MFS.AS13) foi o que me disse Cora na última sessão do Ateliê em um momento de autoavaliação. Embora ela tenha falado especificamente de mim, creio que a frase tem o sentido de expressar que o Ateliê de Escrita de Si - no qual eu sou o mediador - possibilitou a ela expressar a verdade sobre si mesma, com toda liberdade possível. A verdade é critério imprescindível de autoconhecimento e é mais uma característica da prática da ascese (FOUCAULT, 1992). Essa, portanto foi uma oportunidade inédita na vida de Cora que ficou ainda mais explícita quando ela completou, dizendo: “nunca tinha me aberto assim pra ninguém, nem pra minha família” (MFS.AS13). A meu ver, isso é revelador do significativo poder que essa prática de escrita pode ter na vida de uma estudante.

Na figura abaixo, Cora relata como a escrita passou a fazer parte de seu cotidiano.

Figura 46 – Cora avalia o Ateliê



Eu estou amando o ateliê pois tem atividades interessantes e divertidas e eu aprendi muitas coisas, que eu nunca vou esquecer. Eu tenho um caderno, nele eu posso falar sobre o meu dia, posso desabafar, desenhar, e quando eu faço isso eu me sinto bem, me sinto mais confortável até esqueço alguns problemas. No Ateliê eu pude conhecer mais sobre como as meninas se sentem. Assim eu

Fonte: página do caderno de Cora escrita no Ateliê sob o código MES.A22.S13.

O relato revela os processos psíquicos que a própria jovem observa em sua prática de textualização, como uma forma de elaborar seu cotidiano, de contar as adversidades pelas quais passou e, ainda, de poder aliviar os sentimentos difíceis de lidar. Neste último texto, Cora se refere oportunidade de socialização que recebeu através da prática da escrita em grupo, revelando a importância da atividade não somente sobre os processos intrapsíquicos, mas também para o desenvolvimento de processos intersubjetivos. Portanto, como afirma Bazerman (2015), uma textualização pode proporcionar uma “expressão pessoal, raciocínio crítico e compromisso social” (p. 118) ao mesmo tempo. As dimensões da escrita ressaltadas por Cora estão presentes tão somente em uma escrita engajada, refletida, dotada de significação e orientada a um contexto social. Não é uma mera instrumentalização de códigos, mas, ao contrário, constitui-se como um exercício potente de subjetivação através da escrita.

Nesse mesmo sentido, Cora expressou que o Ateliê a auxiliou em sua relação consigo mesma, ampliando o autoconhecimento. Uma relação de aprendizagem a qual “nunca vai esquecer” porque não foi feita para a simples memorização, mas para a constituição de si, isto é, não foi mero didatismo, mas tornou-se em vivência formativa. A experiência do Ateliê esteve assentada na autonomia, pois proporcionou a realização de íntimas expressões. Essas significações, por serem íntimas e intencionais, são manifestações prazerosas de liberdade; revelando-se em um “sentir-se bem”, podem ser expandidas para outros ambientes e outros usos, tal qual escrito por Cora “Eu tenho um caderno, nele eu posso falar sobre o meu dia, posso desabafar, desenhar, e quando eu faço isso eu me sinto bem, me sinto mais confortável até esqueço alguns problemas” (MES.A22.S13). Ela tem um caderno, e esse caderno a possibilita um espaço de resistência e de liberdade. O caderno é um instrumento na relação consigo mesmo e com outras jovens. Uma ferramenta de socialização para uma jovem que se sente isolada e solitária. Uma demonstração de que instrumentos e signos medeiam as relações entre os sujeitos (VYGOTSKY, 1993; 1998; 2007). Com Blue também houve expressões de vivências significativas no Ateliê, como descrevo abaixo.

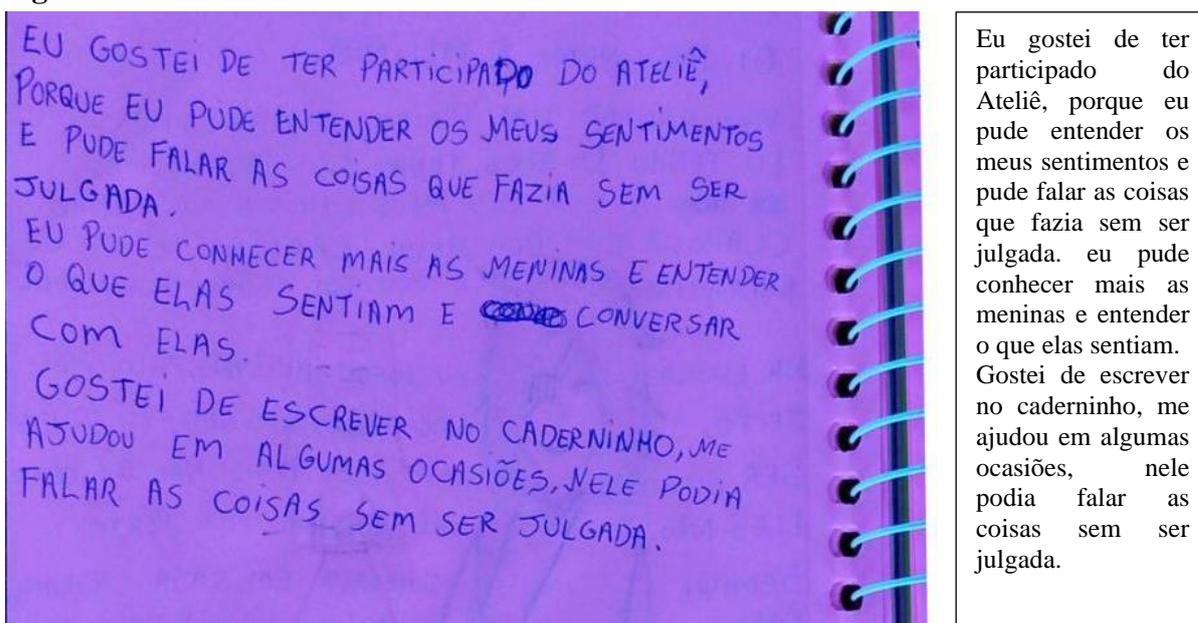
Blue, na metade do Ateliê, uma vez me disse: “a cada dia a gente descobre mais coisa sobre a gente mesmo” (MFS.BS06). A frase confirma pesquisas que indicam que conhecer a si mesmo é também uma construção social, que conhecer-se a si mesmo ocorre de maneira um tanto semelhante com a forma que se conhece o mundo. É preciso apropriar-se do uso de signos que medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, sendo imprescindível o exercício do falar, do escrever, do desenhar, enfim é preciso que sejam proporcionadas as condições para que o sujeito tome cada vez mais consciência de si. (BAKHTIN, 1988;

FOUCAULT, 1992; VYGOSTSKY, 1993; 1998; 2007) Essa consciência ocorre no espaço interrelacional, pois conhecendo melhor a si mesmo passa a conhecer o mundo representado em si. Aprendendo sobre o mundo em si mesmo, por sua vez pode conhecer melhor a si. Sujeito e mundo dialeticamente se constroem; a subjetivação é, pois, um elo de ligação entre o si mesmo e a coletividade, por meio da linguagem.

Blue revela ainda duas nuances sobre a importância de conhecer a si mesma. Ela afirmou: “não gosto de escrever sobre coisa ruim. É difícil” (MFS.BS10). Nesta afirmação, percebo um indicativo de que o processo de conhecer melhor a si mesmo não é fácil, visto que a sua própria história evoca afetos ora agradáveis ora bastante desagradáveis. Mas, apesar das dificuldades do processo, “é sempre bom lembrar porque a gente acaba esquecendo” (MFS.BS10), isto é, lembrar amplia a história e a consciência de si. Amplia a capacidade de simbolização do próprio sujeito.

Blue manifestamente se encantou em tecer suas histórias e poder tomar consciência delas, bem como apropriá-las em uma nova organização, mais condizente com sua condição atual, como fica explícito em suas palavras quando ela diz: “foi bom porque eu nunca tinha parado pra escrever o que eu sinto, escrever sobre mim. Eu achei melhor me expressar com palavras escritas do que ditas, é mais fácil pra mim” (MFS.BS13). Essa fala de Blue pode ser compreendida pela reflexão de Delory-Momberger (2008) quando entende que não há história a ser descoberta ou revelada, isto é, que o sujeito não possui uma história a não ser quando ele tem a oportunidade de narrá-la. É a simbolização que tece a história do sujeito e é somente nesse momento que o sentido é criado, pois “não há história nem sentido antes que a narrativa construa a história e estabeleça o sentido” (p. 8). A consciência se dá pela formatação dos elementos de significação que passam a expressar os processos existenciais do próprio sujeito que a formatou (DELORY-MOMBERGER, 2008). Blue foi capaz de perceber essa formatação; sentiu que sua consciência estava, depois do Ateliê, com outras possibilidades de manifestação.

Geralmente comecei por apresentar todas as produções de Cora primeiro, mas deixei esse texto para o final deste tópico, pois, nele, a estudante começa falando sobre ascese e conclui falando de aceitação. Serve, portanto, de transição entre esses dois tópicos, já que, no tópico seguinte, abordarei a questão da aceitação.

Figura 47 – Cora avalia o Ateliê

Fonte: página do caderno de Cora escrita no Ateliê sob o código MES.A28.S13.

No texto de Cora, o “caderninho” aparece como recurso/instrumento de cuidado de si. As atividades a auxiliaram em conhecer mais a própria história, mas também a conhecer mais seus sentimentos; esse espaço intrapsíquico tão complexo em significações. Cora reconhece a importância do autoconhecimento e avalia que se desenvolveu melhor nesse aspecto. Nesse sentido, o Ateliê foi também reconhecido como um lugar de livre expressão e não-julgamento, assim como percebido como um espaço importante de sociabilidade, pois permitiu uma aproximação genuína entre as participantes. O caderno como instrumento e a escrita de si como atividade também foram identificados como prática construída de autocuidado e de possibilidade de reconhecimento da própria subjetividade.

Como consequência, inferi que a apropriação de si mesmo pode se apresentar em quase todas as produções já exibidas e naquelas que ainda serão. Autodesenhos, quadrinhos autobiográficos, sinopses, recordatórios, criação de personagens para representar a si mesmo, dentre outros gêneros, são todos uns bons exercícios de autoconhecimento. Neste tópico, portanto, selecionei apenas aqueles dados que indicavam a vivência do Ateliê e da escrita de si como ascese, pois a partir de agora passo a falar sobre a aceitação.

6.2.2 Aceitação

Há um dito popular que conta que “o papel aceita tudo”. Embora esse ditado tenha outro sentido, gostaria de positivizar esse significado. Evoquei-o no sentido de crer que na “semiprivacidade” da escrita - como disse Bazerman (2006) - com alguma gentileza para consigo mesmo, de posse de papel e caneta, pode-se expressar muitas ideias sem ouvir julgamentos e estigmatizações. Cora, em uma sessão, disse-me: “se a gente for expressar nossos sentimentos pra uma pessoa a pessoa pode não entender. E se você for escrever é melhor porque é como se o caderno fosse entender você” (MFS.AS13). Um caderno mágico que realmente entenda nossos escritos é um belo elemento literário de realismo fantástico. Do ponto de vista pedagógico, identifico, com isso, uma reação estratégica à hostilidade opressiva que as estudantes que se autolesionam enfrentam - já comentadas sobre as categorias “culpa e estigma”.

“Um caderno que entenda” sugere o que chamei de aceitação ou não-julgamento, isto é, sugere respeito à subjetividade adolescente mesmo quando esta se emaranha em práticas autodestrutivas. A aceitação está relacionada à empatia, colocar-se no lugar do outro, compreender o contexto em que as pessoas desenvolvem - diante dos conflitos de poder cotidianos - suas lutas, suas resistências, suas estratégias de sobrevivência físicas ou simbólicas (FOUCAULT, 1992; 2006). No próximo texto que apresento, Blue indica que o Ateliê promoveu um espaço de liberdade desde a primeira sessão.

Figura 48 – Blue avalia o Ateliê

momento não me sinto muito bem, mas estou tentando ao máximo melhorar fazendo as coisas que eu gosto, vejo esse "projeto" ou, não sei exatamente como chamá-lo, uma nova experiência, e eu gosto muito de novas experiências, então estou aqui, e por mais que esteja só começando já gosto bastante pela liberdade de expressão que o Luís está proporcionando, e querendo ou não estou sendo útil pra alguma coisa. E é isso, esse é mais ou menos meu pensamento de ultimamente.

No momento não me sinto muito bem, mas estou tentando ao máximo melhorar fazendo as coisas que eu gosto, vejo esse "projeto" ou, não sei exatamente como chamá-lo, uma nova experiência, e eu gosto muito de novas experiências, e, e por mais que esteja só começando já gosto bastante pela liberdade de expressão que o Luís está proporcionando, e querendo ou não estou sendo útil para alguma coisa. E é isso, esse é mais ou menos meu pensamento de ultimamente.

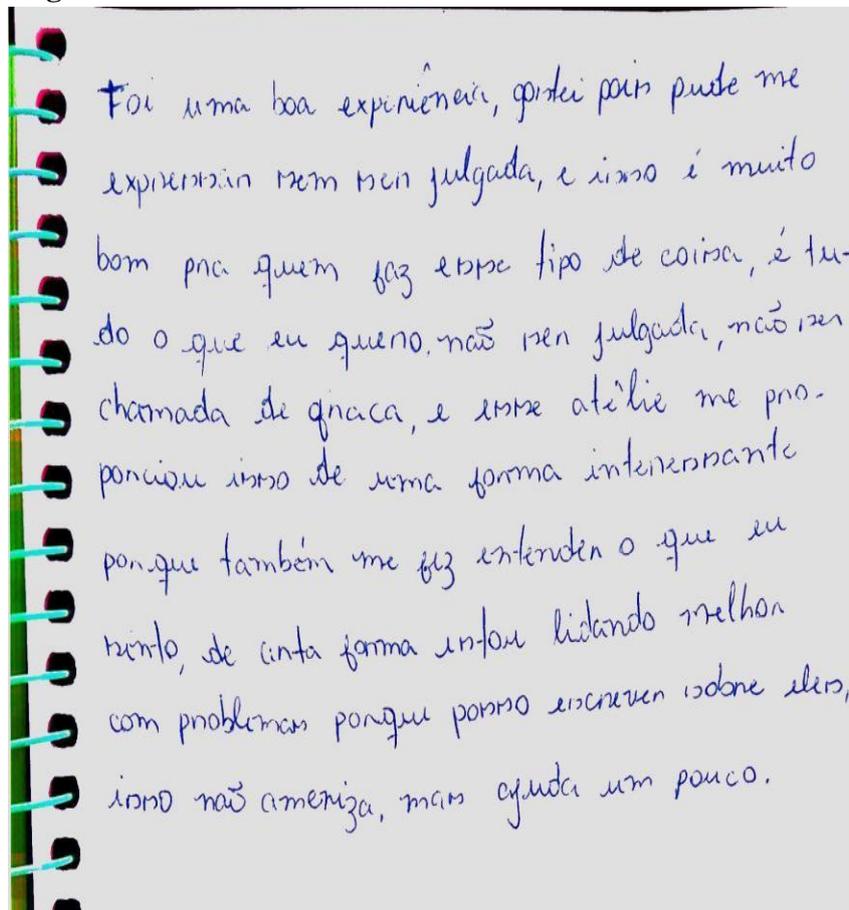
Fonte: página do caderno de Blue escrita no Ateliê sob o código MES.B01.S01.

A adolescente indica que gosta de novas experiências ao se referir ao Ateliê, como uma vivência nova, capaz de promover sentidos. Essas indicações me levam a crer que a escrita de si proporcionou a oportunidade de expressão sem julgamento, pois está fundamentada em uma experiência de liberdade e autonomia possível de ser reconhecida pelos sujeitos que a vivenciam (FREIRE, 1987; FOUCAULT, 1992; 2006). Aliás, autonomia se faz com a participação ativa e consciente dos sujeitos, portanto, se constrói com a tomada de consciência, o reconhecimento da experiência de liberdade. Liberdade é uma experiência explícita, a meu entender, na qual o sujeito não só sabe que a está vivenciando como se compreende artífice desse ato criativo. Além disso, o Ateliê efetivamente não era meu, no sentido de que não estava a meu serviço ou de um terceiro externo. As sessões foram sempre orientadas para possibilitar a realização das expressões das jovens, portanto, não foi percebido como uma “obrigação” ou necessidade meramente didática-formal.

Um pouco mais à frente no Ateliê, ela revela que a escrita ajuda a se relacionar melhor com suas dificuldades, embora não as resolva. Gosto dessa percepção, pois crer que a escrita seja capaz por si de amenizar ou solucionar problemas seria ter uma visão mistificadora da realidade. A realidade pode ser transformada e a escrita pode fazer parte

desse processo, mas a mudança precisa se dar na realidade cotidiana, desde a ressignificação de situações vivenciadas, passando pela apropriação de discursos formados para a autonomia até as transformações das relações e das situações concretas.

Figura 49 – Blue avalia o Ateliê 2



Foi uma boa experiência, gostei pois pude me expressar sem ser julgada, e isso é muito bom para quem faz esse tipo de coisa, é tudo que eu quero é não ser julgada, não ser chamada de fraca, e esse ateliê me proporcionou isso de uma forma interessante porque também me fez entender o que eu sinto, de certa forma estou lidando melhor com problemas porque posso escrever sobre eles, isso não ameniza, mas ajuda um pouco.

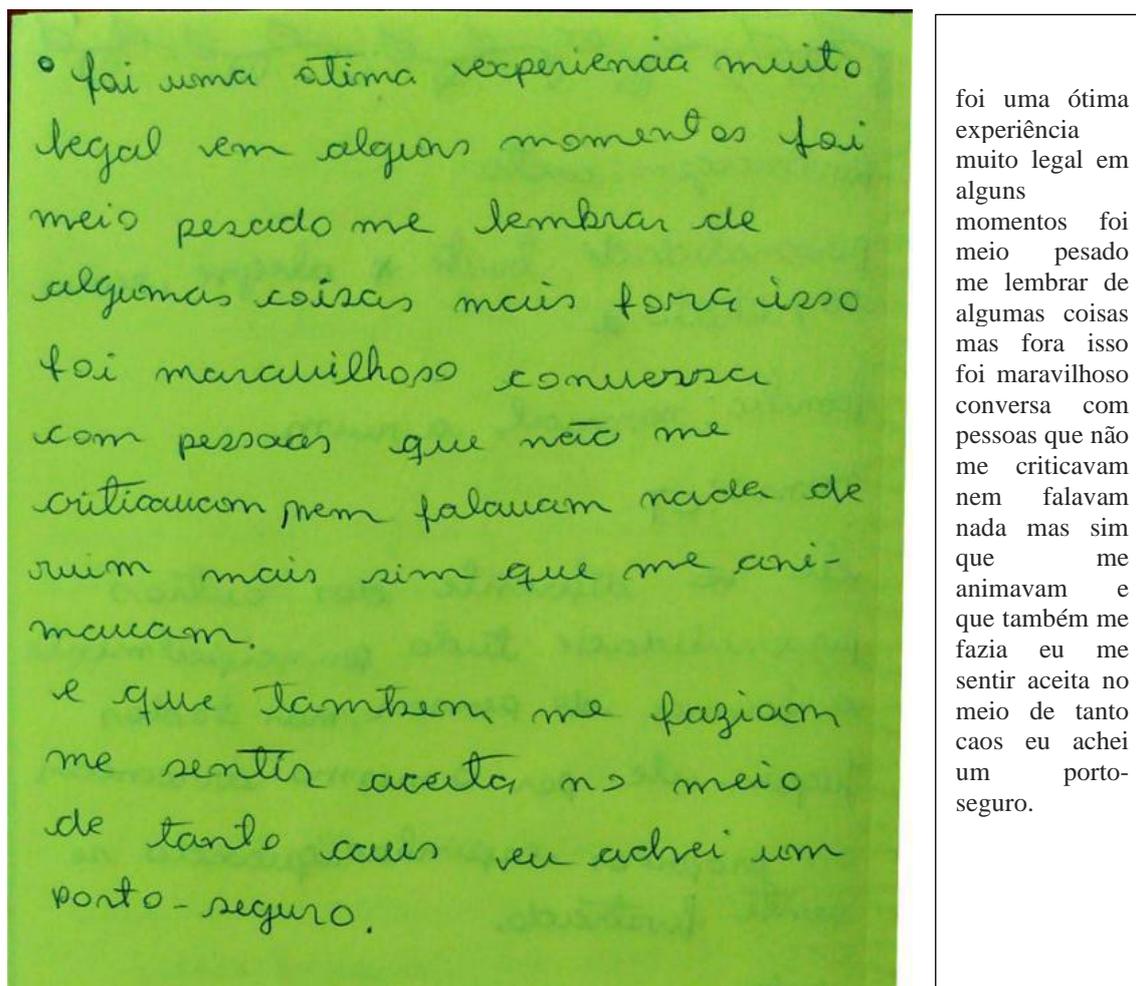
Fonte: página do caderno de Blue escrita no Ateliê sob o código MES.B16.S13.

Cacto segue a mesma perspectiva de Blue sobre a experiência do Ateliê ser uma prática livre de julgamentos e plena de aceitação. Cacto revela que:

Expectativa eu não tinha nenhuma [em relação ao Ateliê]. Não vou mentir, acabei vindo porque meu pai quis, mas acabei gostando. O que mais gostei foi da companhia [das meninas] e das atividades também. Porque antes eu ficava só. Eu me isolava aqui na escola. Aí depois que eu comecei a falar com as meninas melhorou um pouco. Dentro do grupo e fora. Me senti muito à vontade pra falar as coisas que eu estava com vontade” (MFS.CS13).

Na produção que segue, Cacto é ainda mais explícita e continua seu argumento sobre aceitação no Ateliê.

Figura 50 – Cacto avalia o Ateliê



Fonte: página do caderno de Cacto escrita no Ateliê sob o código MES.C13.S13.

Cacto arremata com uma alusão à sensação de proteção experimentada no Ateliê, pois, como disse: “às vezes nós precisamos ficar em silêncio. Eu já tenho isso pra minha vida. Eu sou silenciosa. Eu tô falando aqui não sei nem como. Acho que é porque aqui eu me sinto como se estivesse em casa, bem à vontade” (MFS.CS06). Percebo, nessa fala, o silêncio opressivo ao qual Cacto está assujeitada, ou seja, um silêncio reativo, de autopreservação, que é quebrado quando encontrou no Ateliê atividades em que ela pudesse se expressar sem estigmatização. Ou se referindo ao Ateliê ou aos instrumentos, práticas ou pessoas que o compuseram, as jovens expressaram como principal benefício das oficinas a aceitação que experimentaram. Nenhum outro ponto foi mais valorizado do que esse, em minha avaliação, levando em conta o entusiasmo com que se ativeram a esse aspecto.

Parece-me inevitável interpretar essa conclusão como uma busca oportuna de saída de uma condição que tem sido relacionada tão fortemente pela teoria e pelos achados desta pesquisa ao assujeitamento provocado pela dificuldade de simbolização, de expressão e

de socialização, à culpa e estigmatização, dentre outros. Parece-me, portanto, que, pela expressão de satisfação em não serem julgadas, senti o peso que elas carregam em conviver com relações de assujeitamento.

Abordarei, no próximo tópico, a resignificação, processo complexo que ocorre baseado no autoconhecimento e na aceitação, como passo a discutir.

6.2.3 Resignificação

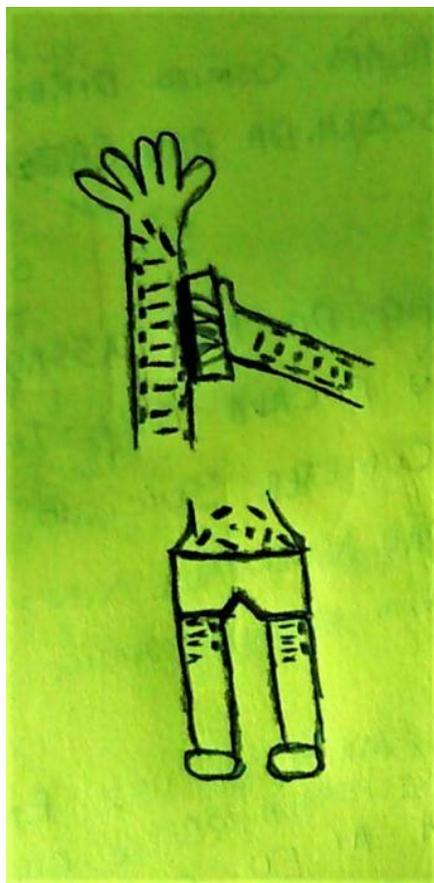
Considero este tópico um dos mais representativos do potencial da escrita para os processos de subjetivação. Resignificar, neste texto, está se referindo principalmente ao desenvolvimento da capacidade simbólica de atribuir sentidos à autolesão. A prática de se autolesionar foi tomada como sinal de uma condição de assujeitamento, ou seja, uma expressão física de sofrimento que envolve uma gama de condicionantes pessoais e sociais, que podem ser condensados em relações de opressão e dificuldade de simbolização destas relações (CAVALCANTE; CAVALCANTE, 2013; GUERREIRO; SAMPAIO, 2013; A.P.A., 2013; SANTOS; FARO 2018). Esse, portanto, foi o principal aspecto que configura o processo de aprendizagem sobre si das estudantes por meio da escrita, mas há, pelo menos, um segundo, pois resignificar também implica compor uma figuração de si, uma imagem de si comunicável a outras pessoas, a qual possa ser um símbolo capaz de proporcionar uma nova organização intrapsíquica, isto é, que agregue valor simbólico autoimagem do participante.

Esse tópico é a razão do tema da própria dissertação: “Do sangue a tinta”, o qual expressa que a vivência do Ateliê possibilitou a passagem do sinal ao signo em outra cena enunciativa que não aquela de onde partimos, ou seja, a performance de marcar o corpo com uma lâmina. A nova cena enunciativa foi composta pelas práticas discursivas da escrita de si, do autodesenho e do quadrinho autobiográfico. As marcas passaram de meras marcas para representações significativas e contextualizadas, que, por sua vez, foram relacionadas aos contextos históricos concretos dos quais elas são produto. São aqui expostos achados com múltiplas significações, ou seja, um conjunto de elaborações semióticas ricas de discursos potencializadores.

Foquei nos processos - como o leitor verá - e não sobre os produtos. Ative-me mais aos conteúdos simbólicos e aos processos pedagógicos que os produziram do que na análise dos gêneros de escrita, bem como dos desenhos e expressões gráficas, uma escolha em função do tempo exíguo. Início a discussão pelos autodesenhos e com foco nos cortes, uma

vez que as três participantes elaboraram desenhos a respeito da autolesão, sendo este o tema da sessão sete.

Figura 51 – Autoimagem dos cortes de Cora



Fonte: desenho de Cora produzido no Ateliê sob o código MDS.A17.S07.

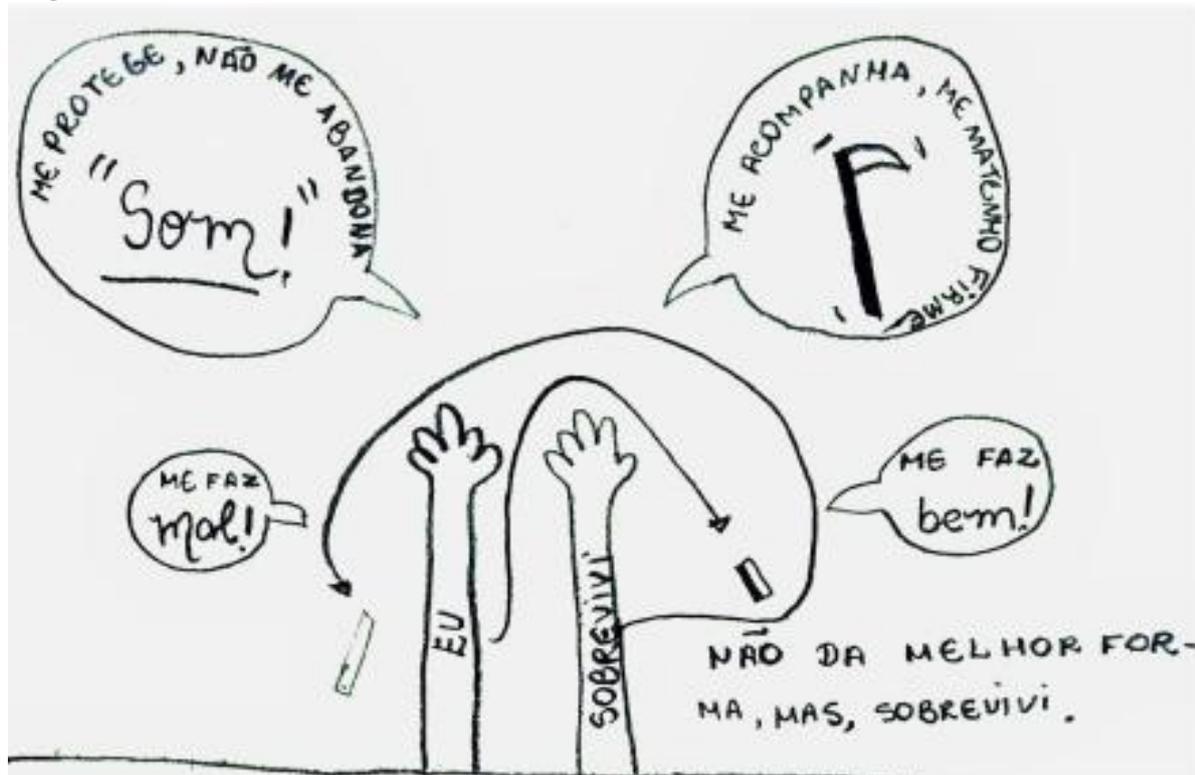
Cora mostrou seu corpo de modo a termos uma visão literal de suas marcas e lesões. Em sua produção, vemos um braço autolesionado que segura uma lâmina de aço sob o outro braço que sofre as lesões. São pequenos traços na horizontal e vertical e abaixo há um desenho da parte inferior do corpo vestida de calção e sapatos (da barriga para baixo). Há traços representativos de lesões também na região da barriga e das coxas. Nessa atividade de se desenhar, elas tiveram a oportunidade de mostrarem-se a si mesmas, segundo sua própria versão, ou seja, o autodesenho promoveu uma autonomia e, ao mesmo tempo, a elaboração e a apropriação de um novo conceito de si.

Diferentemente de quando um especialista fotografa e exhibe o corpo da adolescente, no autodesenho, apresenta-se uma expressão ativa de produção de sentido e, por isso, autônoma. Uma tal elaboração denota capacidade de generalizar aspectos percebidos sobre si, ou seja, a capacidade de formar uma figura, abstrata e elaborada, que pode ser

utilizada como símbolo para mediar relações tanto com os outros (membros do Ateliê, por exemplo), quanto para consigo mesmo, tal qual ela estivesse em um espelho ou estímulo de segunda ordem (VYGOTSKY, 1998).

Ao chegar à sua vez, Blue, no desenho das autolesões, construiu uma forma ambivalente de lidar com os cortes. Permita-me o leitor exibir novamente esse autodesenho.

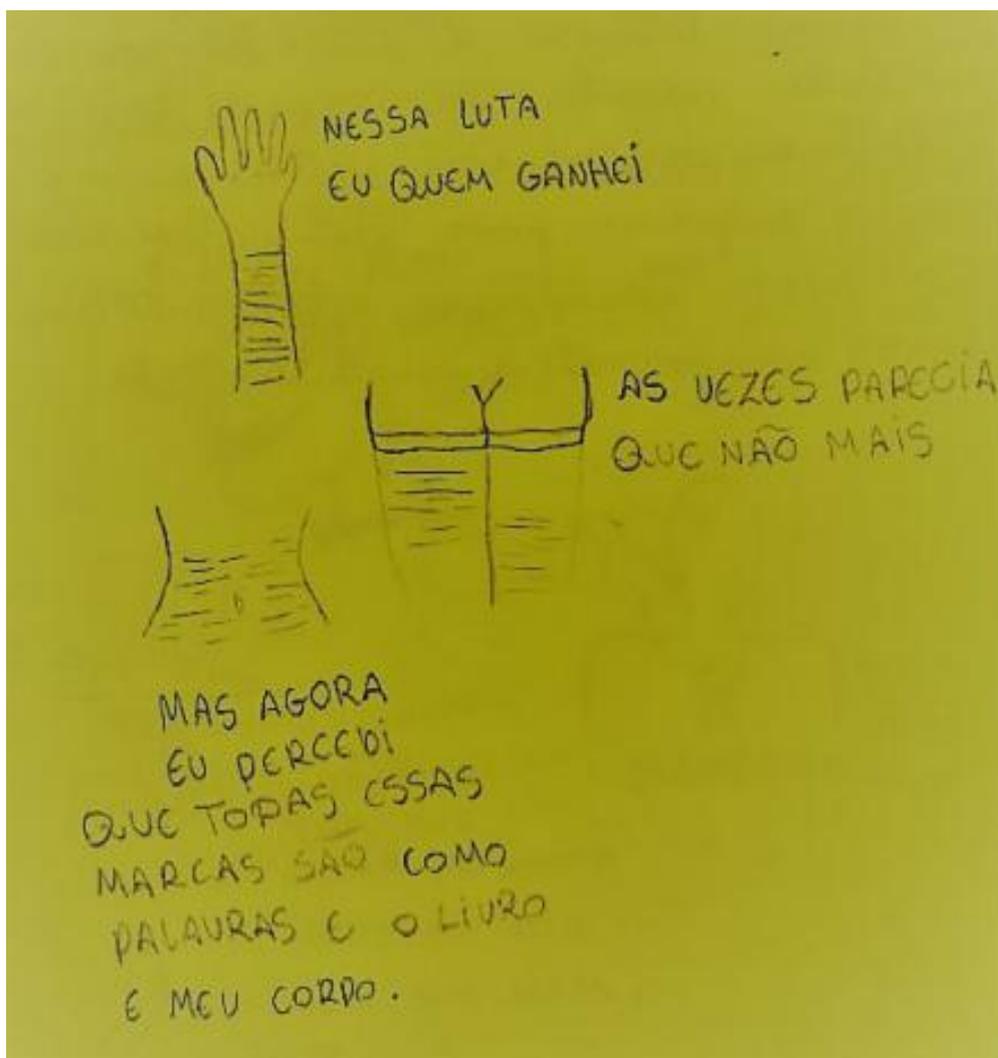
Figura 52 – Detalhe das autolesões de Blue



Fonte: detalhe da página do caderno de Blue produzida no Ateliê sob o código MDS.B07.S07.

Nesta ocasião, porém, abordarei o processo de ressignificação, ao invés do sentido da autolesão. Blue, por um lado, reconhece a atividade autolesiva como estratégia, mas por outro “não é a melhor forma”. Essas contradições situam a autolesão em um interdiscurso sempre ideológico (BAKHTIN, 1988), posto que Blue defende a si mesma quando defende a autolesão. Ela não é inteiramente submetida ao infortúnio da autolesão, mas ela afirma a prática como estratégia de resistência. Observe que uma prática pensada inicialmente por meio da culpabilização e da impotência agora é situada na ordem da afirmação da sobrevivência.

Os próximos enunciados estão entre os mais reveladores desta pesquisa. Acompanhe a exposição e análise desses dados.

Figura 53 – Autolesões de Cacto

Nessa luta eu
quem ganhei

Às vezes
parecia que
não mais

mas agora eu
percebi que
todas essas
marcas são
como palavras
e o livro é meu
corpo.

Fonte: página do caderno de Cacto produzida no Ateliê sob o código MDS.C06.S07.

Como se pode constatar, o desenho de Cacto é dividido em três partes, cada uma delas acompanhada de uma frase. Na parte superior da página está um braço cheio de marcas de autolesão e ao seu lado a frase: “nessa luta eu quem ganhei”. Na região mediana da página está desenhada a linha da cintura e as pernas, onde há marcas de autolesão nas coxas e ao lado a frase: “às vezes parecia que não mais”. Na parte inferior da página está desenhada a linha da costura, tendo ao redor do umbigo as marcas de autolesão e logo abaixo do desenho a frase: “mas agora eu percebi que todas essas marcas são como palavras e o livro é meu corpo”. Esta última frase é uma das que revelam os achados mais importantes.

Cacto percebeu que as marcas no seu corpo são como palavras, e isso não é pouca coisa, pois ela elaborou conscientemente essa ação, estabelecendo uma nova relação com a autolesão como um sinal de autopoiese, de reinvenção de si. Isso se justifica porque ela não

ouviu de outro, não decorou nem repetiu, mas se apropriou de uma relação entre seu corpo e sua história. Repito, pra dar ênfase a essa descoberta, Cacto percebeu que “as marcas são como palavras”, isto é, embora não formem uma codificação, as marcas metaforicamente passam a conter, em cada uma delas, um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 1993; 1998). Enquanto eram só marcas, não havia nelas consciência, mas uma vez inseridas em suas práticas discursivas tais marcas falam tal e qual palavras, ganhando sentido, significação e, por conseguinte, consciência.

No que diz respeito ao suporte para essas palavras, o corpo é comparado a um livro cheio delas, as quais se fazem agora plenas de sentido e capazes de contar e recontar várias histórias. Cacto me disse: “percebo agora que cada corte que foi feito tem uma história diferente, de como eu me senti, do que eu passei, de como me sentia e ainda me sinto um lixo. Lembro dos motivos” (MFS.CS07). Por não serem tatuagens ou desenhos codificados pela cultura, não é possível que um observador externo saiba o sentido das palavras/marcas. Mas a pessoa mesma que talhou em seu corpo aquelas palavras/marcas é, pois, capaz de perceber a história de vida composta entre essas novas semioses, agora ressignificadas.

Observo ainda que ser capaz de compreender melhor suas marcas e sua história não poupam Cacto do sofrimento da consciência das adversidades pelas quais passou, definido por ela como “se sentir um lixo”. A formação da consciência, embora permita autonomia e autoconhecimento, joga luz em situações complexas por vezes permeadas de contradições e de mal-estar. Mais uma vez a capacidade da escrita ser um sistema psíquico capaz de mobilizar afetos e fazer com que o sujeito esteja mais próximo de sua própria intimidade está explícita, pois “escrever é estar no extremo de si mesmo, e quem está assim se exercendo nessa nudez, a mais nua que há, tem pudor de que outros vejam o que deve haver de esgar, de tiques, de gestos falhos, de pouco espetacular na torta visão de uma alma no pleno estertor de criar” (MELO NETO, 1997, p. 90). Trazendo para as adolescentes, posso dizer “no pleno estertor de criar a si mesmo”, com a licença do poeta.

Passo a expor as produções dos quadrinhos, que são muito ricas em semioses e processos pedagógicos e psicológicos. Os quadrinhos que apresentarei são mais que desenhos, elas são produções que sintetizam diversas construções simbólicas elaboradas ao longo do Ateliê e reorganizadas sob a forma de narrativa com elementos linguísticos e gráficos. São quadrinhos autobiográficos e quadrinhos-trauma, pois são elaborações dos autores sobre si mesmos, o que inclui situações traumáticas e de sofrimento. Focarei, durante esse tópico, os quadrinhos de Blue e Cacto, mais especialmente, pois já apresentei os quadrinhos de Cora em momento anterior desta dissertação.

A página Q02 - criada por Blue - é mais um *storyboard* do que propriamente uma página de quadrinhos finalizada, embora as falas estejam mais completas neste esboço (*storyboard*) do que na página “finalizada”, a Q03. O que a Q02 revela são dois cenários que fazem parte do cotidiano de Blue (sua casa e a escola) e, ainda, um terceiro ambiente, dessa vez, um ambiente imaginário (o circo). O palhaço Blue, protagonista, é um palhaço triste e azul, facilmente comparável aos personagens *Pierrò*, em sua versão francesa, ou *Pedrolino*, na versão italiana da *Commedia Dell'arte*, inevitável referência que me veio à mente sobre o arquétipo paradoxal do palhaço triste e ingênuo.

Figura 54 – Storyboard de Blue



Fonte: página produzida por Blue no Ateliê sob o código MDS.BQ02.S12.

“La Fiesta”.

Quadro 01:

Blue: “olá, me chamo Blue, porque acho azul uma cor muito alegre.”

Plateia: “bouah”, “massa”, “interessante”, “que legal”, “uau”, “oooo”.

Quadro 02:

Blue: “mãe, cheguei”

Pai à esquerda: “sai de perto de mim!!!”.

Pai à direita: “você me paga!!!”

Quadro 03: “porquê meu Deus?”

Quadro 04:

Blue: “Preciso ver meus amigos”

Amigo 01: “vocês ficaram sabendo que teve briga na casa do Blue?”

Amigo 02: “tenho pena dele!”

Amigo 03: “acho que ele não precisa de ajuda!”

Quadro 05

Professor: “bom dia alunos!”

Blue: “quero ficar só”

Colega de sala: “bom dia, tia!”

Quadro 06: “â noite”

Blue: “porquê tem que ser assim?”

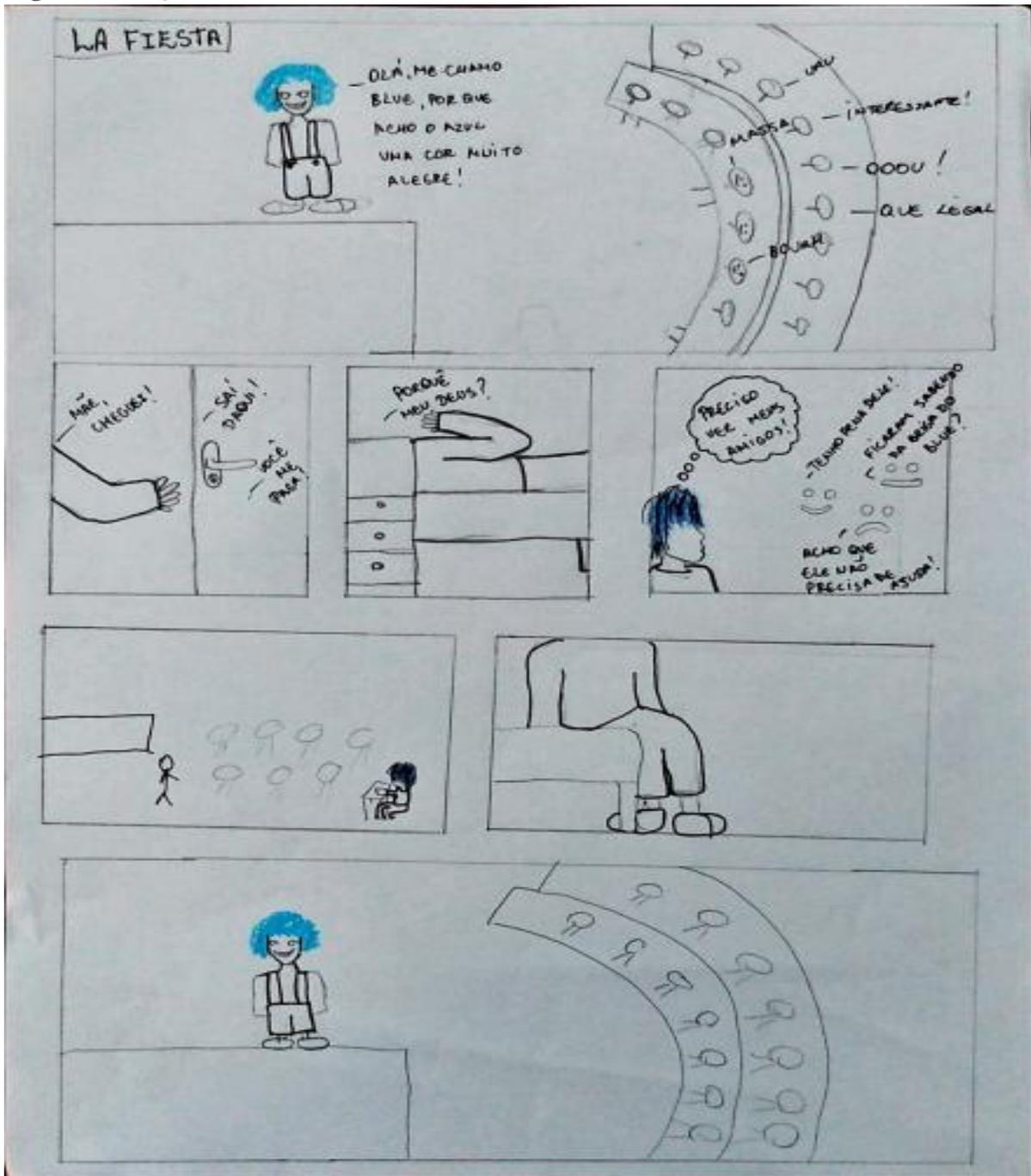
Quadro 07: “no outro dia...”

Blue: ... e tudo depende da flexibilidade do rabo da lagartixa...”

Plateia: “hahaha”, “ele é hilário”, “queria ser igual a ele!”

No redesenho dos quadrinhos Q03 (quadrinhos finalizados de Blue), repetiu-se a história da página Q02 com leves alterações, que são o título, retirado do nome do circo “*La Fiesta*” bem como os traços de desenho da Cacto ao invés dos de Blue.

Figura 55 – Quadrinhos de Blue



Fonte: página produzida por Blue e Cacto no Ateliê sob o código MDS.BQ02.S13.

“La Fiesta”.

Quadro 01:
 Blue: “olá, me chamo Blue, porque acho o azul uma cor muito alegre.”
 Plateia: “bouah”, “massa”, “interessante”, “que legal”, “uau”, “ooooo”.

Quadro 02:
 Blue: “mãe, cheguei!”
 De trás da porta: “sai daqui!”. “Você me paga!”

Quadro 03: “porquê meu Deus?”

Quadro 04:
 Blue: “Preciso ver meus amigos!”
 Amigo 01: “tenho pena dele!”
 Amigo 02: “ficaram sabendo da briga do Blue?”
 Amigo 03: “acho que ele não precisa de ajuda!”

O sentido fundamental da narrativa da jovem é expor as formas de lidar com seu maior conflito: a relação com seus pais. Ela trouxe para os quadrinhos estratégias importantes como: procurar se isolar em seu quarto, apoio nos amigos e agir “como palhaça” (fazendo os outros rirem). O conflito familiar de Blue foi abordado no item 5.2, quando analisei os achados sobre família dentro dos aspectos da subjetividade. Relembro que os pais da estudante, além de conflitarem em sua relação um para com o outro, também expressam rejeição e agressividade para com a jovem. Este último aspecto não aparece nos quadrinhos.

No quadro terceiro, Blue mostrou seu personagem em seu quarto isolado. Em mais de uma oportunidade durante o Ateliê, esse “cenário” foi mostrado pelas jovens como um *locus* onde a autolesão acontecia, frequentemente relacionada com uma situação de conflito. Embora Blue não tenha mostrado ou descrito o palhaço se cortando, o conteúdo ausente também pode ser importante de ser analisado. Creio que essa referência, o estar sozinha em seu quarto, também deva ser tomada como uma referência ao contexto onde a autolesão é muito frequente. A jovem, protegida do ambiente externo e isolada em seu quarto, poderia recorrer aos cortes. Assim sendo, pode-se cogitar que as pessoas que se autolesionam podem, assim como essa jovem, estar quase sempre “presas” em seus quartos buscando evitar o conflito familiar. Isto pode ser, portanto, uma demonstração de uma relação de dominação e assujeitamento que me parece consistente.

No quadro quarto, a estudante sintetiza a importância dos colegas da escola para sua forma de lidar com o conflito. O palhaço Blue (agora sem maquiagem) busca ajuda dos amigos e recebe três respostas, nenhuma delas acolhedora e suficientemente capaz de sugerir apoio nesse momento de sofrimento. Na primeira fala dos personagens, que representam os amigos de escola, há uma expressão de “pena” do protagonista. Na segunda, há uma fala de

que ele não precisa de ajuda e na terceira fala um interesse motivado por divulgar aos outros a situação familiar de Blue. Nenhuma dessas reações por parte dos amigos - ter pena, eximir-se de oferecer apoio e compartilhar os problemas de Blue - contribuiu para oferecer conforto ao personagem. Nos quadrinhos, como um todo, a estudante coloca os amigos de escola em sua versão menos adequada a contribuir para apoiá-la. Relembro, porém, que Blue, no item 5.3 - quando analisei sua relação com amigos - reconheceu que havia amigos que tinham papel fundamental de suporte nos momentos críticos.

No quinto quadro, Blue relaciona seus conflitos com a escola, em linha com a análise que fizemos no item 5.5 quando falamos da relação da estudante com a instituição educacional. O palhaço Blue não consegue se engajar em atividades educativas em meio aos seus conflitos. O protagonista está fisicamente na sala, mas não se concentra nas suas atividades educacionais. Isso pode sugerir ainda que Blue está envolvida numa situação de “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000). Ora, se a escola não alcança as estudantes que estão em sofrimento, está, pois, mesmo que sem intencionar, produzindo sujeições a seus disciplinamentos. Blue está obediente e docilizada na cadeira, silenciada em seu sofrimento e inerte em seu potencial criativo, sob o julgo da obediência ao ritual da sala de aula e à autoridade do professor. A escola, portanto, não consegue contribuir suficientemente para que estudantes em situação de sofrimento estejam engajadas em atividades educacionais. Está posto que a instituição, da forma que está organizada, distancia esse aluno - que deveria ser o seu aluno concreto - da produção de conhecimento.

No sétimo e último quadro, Blue recorre ao circo novamente, evidenciando o que parece um ciclo eterno entre o cômico e o trágico. Nos dizeres do palhaço Blue: “e tudo depende da flexibilidade do rabo da lagartixa”. Este dito popular se refere à capacidade biológica de regeneração da lagartixa quando sofre algum dano em sua cauda. Os sentidos que esse dito popular carrega são flexibilidade e capacidade de se regenerar diante de traumas e rupturas, ao passo que Blue indica que o humor lhe permite curar-se, reinventar-se, mostrando capacidade de autopoiese. Aliás, “ser palhaço” aparece como uma estratégia que aponta várias formas de resistência, tais como reinventar a si mesmo, ressignificar o sofrimento, socializar, aliviar sofrimento e construir uma figura mais positiva de si. Diante disso, é impossível não lembrar dessa canção popular que diz que o “o palhaço pinta o rosto pra viver” e sobrevive desta maneira às contradições - às bondades e às maldades - das pessoas.

Ah, o mundo sempre foi/ um circo sem igual/ Onde todos representam o bem e mal/
Onde a farsa de um palhaço é natural. Ah, no palco da ilusão/ Pinteí meu coração/
Entreguei, entreguei amor e sonho sem saber/ Que o palhaço pinta o rosto pra viver
(MARCO; SÁ, 1999).

Outro ponto que merece nota é a construção do palhaço Blue durante o Ateliê. Essa breve análise evidencia, ao mesmo tempo, o potencial da escrita para autopoiese e a construção da figuração de si. Vale lembrar da gênese do palhaço Blue já demonstrada no item 5.1, quando discuto os achados sobre “o si mesmo”, no tópico sobre Aspecto da Subjetividade. Nesse capítulo, analisei as produções de Blue com os códigos MDS.B19.S03, MES.B20.S11 e MES.B18.S13. Resgato essa reflexão para concluí-la, conforme sinalizado, e demonstrar que ao longo do Ateliê, nas sessões três, onze e treze, a ideia do palhaço Blue como símbolo de si mesmo vai tomando forma. O símbolo foi sendo construído até que, na Q02, ele pode ser mostrado, narrados seus principais conflitos, cenários em que vive, relações com outros personagens, e visão de mundo e de si mesmo. Creio que, destarte, segue demonstrado esse potencial da escrita para o desenvolvimento da autonomia e do autoconhecimento, no que concerne ao aproveitamento da estudante.

No que tange ao processo de investigação, valida-se, assim, a escrita de si como capaz de revelar e produzir sentidos em níveis profundos e, ao mesmo tempo, complexos, descortinando o contexto geral e as dimensões particulares, até a gênese dos processos subjetivos aos quais havia pretendido abordar. Mas há outros aspectos da escrita de si a considerar e, por isso, passo à descrição e análise dos últimos quadrinhos a serem apreciados, a qual foi produzida por Cacto.

A produção de Cacto, nas três páginas de seus quadrinhos, é o enunciado que mais elucidou a gênese da autolesão e, por essas qualidades significativas, sua análise consegue evidenciar os processos psicológicos envolvidos nessa prática. A escrita de si, em forma de quadrinho-trauma, é mostrada em seu máximo potencial nesta arte. Cacto iniciou seus quadrinhos na sessão doze e finalizou na sessão treze. Não fez esboços para esses quadrinhos, talvez devido à sua habilidade de desenhista amadora, que acabou contribuindo para essa produção. É, sem dúvida, o mais longo dos quadrinhos e também a única a mostrar a autolesão. São três páginas com um total de dezoito quadros, sendo que na primeira página foram quatro quadros, na segunda, intima seis quadros e na terceira, oito quadros.

Em uma descrição quadro a quadro da primeira página, pode-se observar que, no primeiro quadro, Cacto aparece em detalhe, em *close*, nos seus olhos azuis e cabelos verdes. Neste quadro, Cacto pergunta: “o que será que vai acontecer hoje?”. O quadro gera uma tensão inicial introdutória à narrativa. No segundo quadro, é mostrada a porta do quarto do garoto Cacto, ambientando o leitor. No terceiro, o personagem está abaixado no chão com as

mãos no rosto, em desespero, atormentado por seus pensamentos. No quarto e último quadro, dessa primeira página, ele aparece em plano médio, de perfil, chorando, assustado com seus persistentes pensamentos indesejados. O garoto está exausto.

Figura 56 – Quadrinhos de Cacto, p.1



Fonte: página produzida por Cacto no Ateliê sob o código MDS.CQ03.S13a.

Quadro 01: “o que será que vai acontecer hoje?”

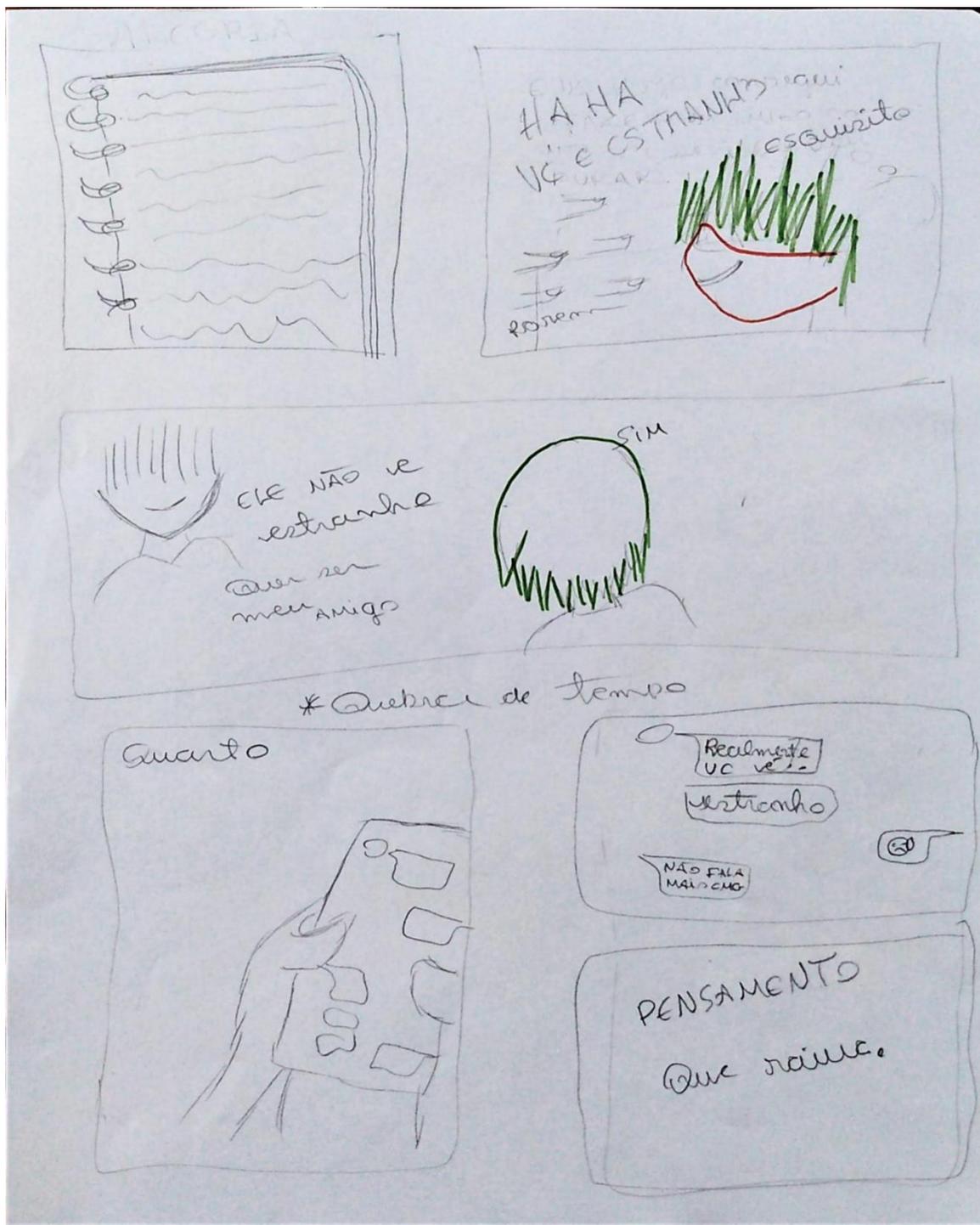
Quadro 03: “pensamentos”

Quadro 04: “pensamentos”

“Meus pensamentos por mais incrível que pareça não me abandonaram”, “aff só estou cansado”

Na segunda página estão desenhados seis quadros. No primeiro, está um caderno escrito, sugerindo que o garoto Cacto estava escrevendo, possivelmente para lidar com seus pensamentos. No segundo quadro, a estudante desenhou “dedos” e escreveu frases soltas no ar, representando terceiros, apontando e culpabilizando o garoto Cacto. O personagem pede que parem de estigmatizá-lo como alguém estranho. No terceiro quadro, ele encontra um amigo que se oferece para fazer companhia. Há uma “quebra no tempo”, mostrada pelo narrador e, no quarto quadro, está o celular do garoto Cacto, mostrando uma conversa pelo aplicativo de mensagens. No quinto quadro, seu amigo, por mensagem de texto escreve que acha mesmo o garoto Cacto estranho e desfaz a relação de amizade. Cacto responde enviando um *emoji* de tristeza. No sexto e último quadro, apenas a frase “pensamento que raiva”.

Figura 57 – Quadrinhos de Cacto, p. 2

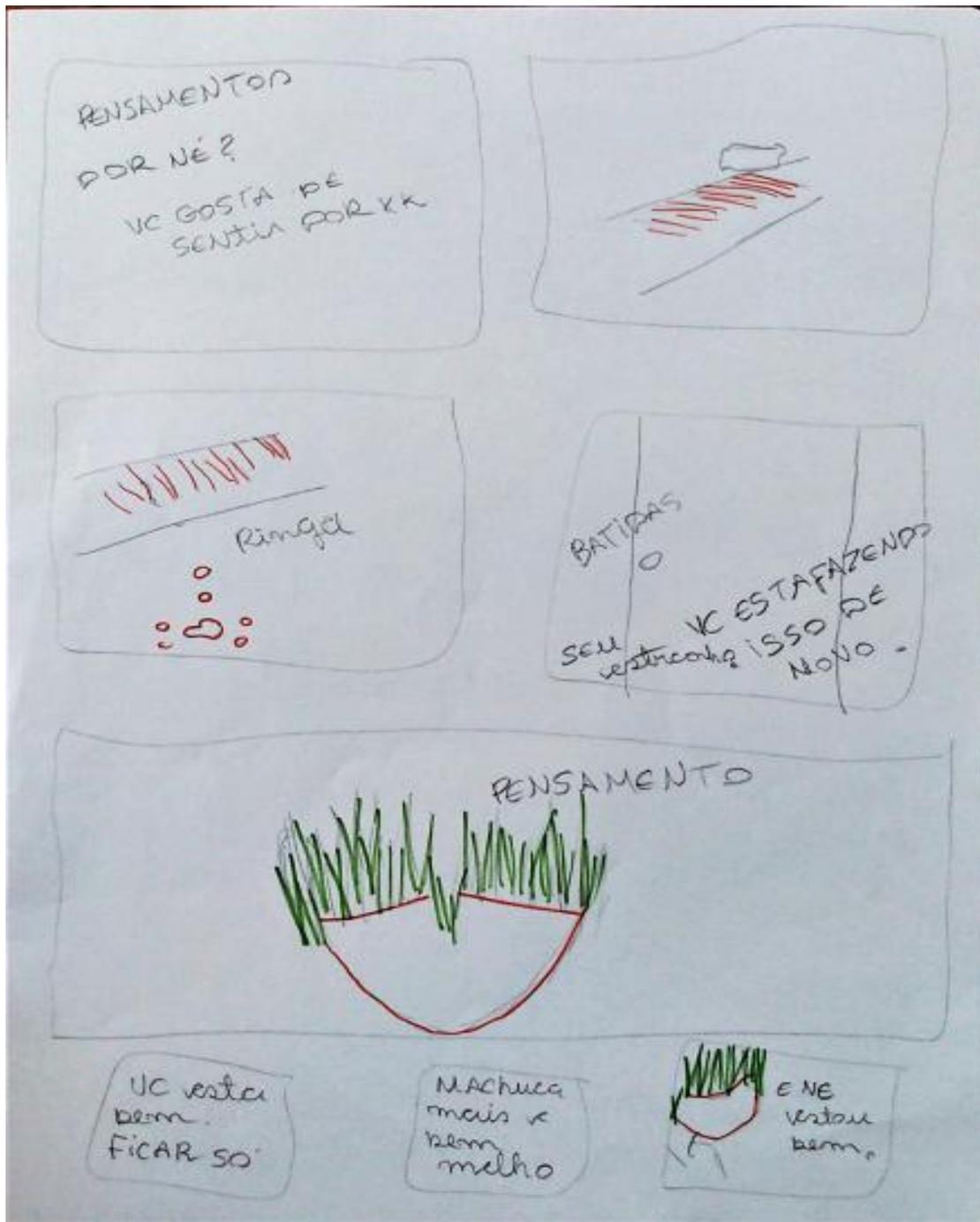


Fonte: página produzida por Cacto no Ateliê sob o código MDS.CQ03.S13b.

Quadro 02:
“você é estranho”, “esquisito”
Cacto: “parem”
Quadro 03:
Amigo: “ele não é estranho. Quer ser meu amigo?”
Cacto: “sim”
*Quebra de tempo
Quadro 04: “quarto”
Quadro 05
Amigo: “realmente vc é ... estranho. Não fala mais comigo”
Cacto: (emoji de tristeza)
Quadro 06: “pensamento”
Cacto: “que raiva”

Na terceira e última página estão desenhados oito quadros. No primeiro deles, estão escritas duas frases, que são: “pensamentos” e “dor né você gosta de sentir dor”. No segundo quadro é mostrado o braço do garoto Cacto com riscos vermelhos (sinalização de sangue) e uma lâmina de aço em cima. No terceiro quadro novamente ela mostra o braço com as marcas, a lâmina e sangue pingando. No quarto quadro, mostra a porta do quarto e aparecem ainda as vozes se queixando “você já está fazendo isso de novo” e “seu estranho”. No quinto quadro, o garoto Cacto fecha os olhos e novamente aparece a palavra “pensamento”. No sexto quadro, aparecem as frases “você está bem” e “ficar só”. No sétimo quadro está a frase: “machuca mais é bem melhor”. No oitavo e último quadro, Cacto está de perfil e conclui: “é ne estou bem”, finalizando os quadrinhos.

Figura 58 – Quadrinhos de Cacto, p.3



Fonte: página produzida por Cacto no Ateliê sob o código MDS.CQ03.S13c.

- Quadro 01: “pensamentos”
 “Dor né? Você gosta de dor kk”
 Quadro 03: “pinga”
 Quadro 04:
 “Batidas”
 “Seu estranho, você está fazendo isso de novo.”
 Quadro 05: “pensamentos”
 Quadro 06: “Você está bem ficar só”
 Quadro 06: “machuca mas é bem melhor”
 Quadro 07: “é né estou bem.”

Como se pode notar, nessa terceira página, a estudante mostra a autolesão em sua gênese, como uma “radiografia” da atividade de se autolesionar. Aqui são mostrados os pensamentos, ações e o contexto social em que a atividade acontece - o contexto imediatamente anterior e posterior. É ainda mostrado que as relações sociais de estranhamento/alienação evidenciadas pela fala das vozes de terceiros, pela sua família e pelo novo amigo: (“você é estranho”) revelam uma correlação com um conceito importante em sociologia e psicologia social: a alienação ou o sujeito estranhado.

O sentido geral da história mostra como Cacto recorre à autolesão para se aliviar do sofrimento, ocasionado por forte desconforto emocional intimamente ligado às suas relações intrapessoais (pensamentos desagradáveis e persistentes) e também interpessoais (estigmatização). Isso pode ser evidenciado não apenas pela literatura científica como também em consonância com as produções construídas nesta pesquisa, quando analisamos a relação entre culpa e estigmatização, assim como alívio e fuga como sentidos atribuídos pelas jovens à prática da autolesão.

Se na primeira página, o garoto Cacto estranha os próprios pensamentos (mesmo sem revelar ainda quais sejam) ao se deparar com sua persistência, na segunda página, vemos o sofrimento com a estigmatização que ainda não se revela completamente. Por fim, na terceira e última página, Cacto já fortemente afetado pela rejeição, revela finalmente seus pensamentos de conteúdo autodestrutivo. A realidade subjetiva se mostra concreta e duradoura, nessa narrativa, e não dá para ser ignorada. Isto revela ainda uma parte importante da autolesão, a saber, os discursos internalizados - aqui assumidos em forma de pensamentos - que, por sua vez, também são autolesivos.

Refletimos sobre o quanto palavras podem ferir ou fazer sofrer tal qual os cortes no corpo. Cacto mostra a estigmatização que sofre ainda de maneira difusa, ou seja, por vezes internalizada em forma de pensamento e, por vezes, sob a forma de “dedos apontando” e discursos que igualmente apontam para o garoto Cacto. As relações sociais opressivas, através deste recurso, são timidamente sinalizadas e não ganham caráter de consciência social e histórica: ao invés disso, se mostram sutis, de caráter marcadamente psicológico. Há apenas uma representação dessa atitude que estigmatiza e oprime: um amigo, ou seja, alguém de idade semelhante que o julga e que, se a princípio aceita sua amizade, termina por rejeitá-lo. Observei que, primeiro, há o conflito interpessoal que provoca o agravamento da condição intrapessoal, em seguida, Cacto “resolve” o conflito pela autolesão, conforme já foi discutido neste trabalho, adotando um comportamento de isolamento para aliviar condições relacionais.

O garoto Cacto, assim, preso nesta condição limitada se encontra assujeitado as relações de opressão e estigmatização.

Com esse movimento, observo a gênese da autolesão claramente esboçada, pois o garoto Cacto se autolesiona para lidar com a rejeição nas relações interpessoais, que por sua vez ocorrem exatamente por ele se autolesionar, um ciclo autolesivo em que perpassam estigma, dificuldade de socializar e de simbolizar. Assim, nesta situação em específico, a gênese da autolesão tem início na relação interpessoal marcada pelo preconceito, pela rejeição e opressão; e termina por se internalizar em forma de culpa, e autodepreciação que tem seu alívio momentâneo através da autolesão. Os quadrinhos de Cacto são, portanto, um achado uma evidência de profunda expressão de si.

A estudante iniciou o Ateliê sem saber o que ela mesma tinha (conforme consta em sua entrevista de triagem, na sessão sobre a metodologia) e conclui as sessões como um “cacto” que arranca os próprios espinhos para lidar com o sofrimento proveniente dos conflitos interpessoais em que está envolvido. Percebo no personagem Cacto a (re) construção da história de vida e da figuração de si. Estas generalizações, que denotam autoconhecimento e cuidado de si, podem ser explicadas pela tomada de consciência da sua realidade psicossocial. Dizer o que sente, porque sente e relacionar com seu contexto a partir de um discurso que defenda a seus interesses é uma elaborada construção simbólica importante para o desenvolvimento humano permitido pela prática da escrita de si. A isto dá-se o nome de autonomia, isto é, a capacidade de dizer de si mesmo.

Aliás, não só disse sobre o contexto geral de seu sofrimento, mas, em específico, pode elaborar as situações traumáticas dos estigmas sociais recebidos e das crises de autolesão. Estes traumas foram inseridos no discurso através dos quadrinhos, ou seja, pode-se observar uma inserção cronotópica do trauma e do sofrimento. A dor psíquica agora tem temporalidade e contexto para acontecer. O sofrimento agora é relacional, pode ser ressignificado. Por fim, quero destacar a escrita de si como prática pedagógica promotora do autoconhecimento, do autocuidado, da ressignificação, como demonstrado, ou seja, da capacidade de superar a dimensão meramente afetiva e autolesiva para a significação das relações sociais e de história de vida.

Ela se mostrou uma prática que possibilitou a ascense orientada para a aceitação e autoaceitação e esta deu suporte a processos de subjetivação e desenvolvimento de linguagem. Apresentou-se como uma atividade que rompeu o isolamento e a alienação das estudantes e as possibilitou mais elementos para lidar com autonomia sobre suas vidas e realidades, tendo

superado o reducionismo estigmatizador dos sintomas. Posso dizer ainda que as práticas de escrita de si e de quadrinhos autobiográficos possibilitaram o afastamento necessário à compreensão do estudante sobre si mesmo e a relação do sofrimento com suas subjetividades e com a realidade social. Tomo, pois, como amostra, quadrinhos que desnudaram a gênese complexa dos elementos psicossociais da autolesão, antes irrefletidos e restritos à sinalidade dos próprios cortes.

A exemplo de como percebeu Cacto, as marcas não são meros impulsos ou ainda meras deformações dos padrões hegemônicos para “jovens saudáveis”. São, outrossim, marcas das histórias conflituosas vivenciadas e como palavras inseridas nos corpos/livros que esperam ser ditas, compreendidas e significadas. Assim como o corpo não julga, o caderno também não. O sangue alivia, mas a tinta revela, construindo sentidos e transmutando a condição de sujeição em condição subjetiva, de “monstro” em humano, de assujeitamento a autonomia, isto é, situa esse sujeito saindo da estagnação “do sangue” para o movimento da tinta. Por tudo isso, e para concluir, percebi a escrita em sua capacidade de personalizar a abordagem ao jovem, rompendo concepções naturalistas e generalistas, mesmo quando este adolescente possui dificuldade de socialização, pois

Todos os jovens passam pela grande aventura do desenvolvimento para alcançarem a autonomia. Os adolescentes não constituem um grupo homogêneo; a realidade é que eles crescem em diferentes culturas, o que torna necessário considerarmos formas variadas de alcançá-los. Jovens que lidam com diferentes situações têm diferentes necessidades (CONTINI *et al*, 2002, p.47).

Como dito pelas jovens aqui aludidas, escrever não resolve, mas ajuda. A escrita não foi entendida como um novo ato mágico capaz de fazê-las superar a realidade em que vivem, porém, proporcionou ferramentas que permitiram que elas possam, com mais autonomia, lidar com essa realidade. A escrita foi, ao mesmo tempo, a transformação do sinalizador em simbolizador, uma passagem do meramente afetado ao construtor de sentido. Não é o fim, mas o começo e o meio. O começo da transformação da consciência e o meio pelo qual se pode trabalhar para que de fato a realidade psicossocial esteja cada vez menos opressiva.

7 CADERNO PREENCHIDO, RELEITURAS E NOVOS CADERNOS

Nesta última etapa, interrogo-me sobre as conclusões após ter considerado um significativo número de temas. Rememoro o ponto de partida desta jornada que motivou a problematização desta pesquisa, isto é, penso na Ana e em como vinha superando tantas dificuldades; penso ainda nos professores que me arguíram, aflitos que estavam com as implicações das dificuldades emocionais, tanto para o desempenho escolar quanto para as relações na instituição de ensino. Assim escrevo as páginas que seguem, pensando neles, seja nos que estiveram comigo espiritualmente durante a pesquisa, seja nas estudantes que de fato participaram dela. Aliás, tanto quanto estas pessoas queridas, sei que há muitos educadores e estudantes às voltas com tais questões. Recordo os principais dados desta pesquisa.

De maneira rápida, mas cuidadosa, comentarei os principais resultados e conclusões a respeito dos aspectos da subjetividade das adolescentes, assim como dos sentidos da autolesão e, por fim, dos processos educacionais da escrita de si. Essa tripartição dos dados nos conduz, analiticamente, a compor uma certa forma de conceber a autonomia, objetivo maior desta investigação. Sei que recordar os elementos de pesquisa não basta. Pretendo elaborar considerações a fim de contribuir para a prática educacional e para os educadores. Há proposições importantes a fazer depois de refletir sobre as relações com esta importante instituição. Por fim, permito-me apontar lacunas nesta pesquisa, pois há dados produzidos e conclusões que merecem a continuidade de esforços hermenêuticos e elucidativos, como não poderia deixar de ser. A ciência responde questões e abre novas problemáticas ao mesmo tempo. Entretanto, um passo de cada vez, começo pelo que é mais fundamental a ser dito.

7.1 Relendo o caderno logo após completar a escrita de suas últimas páginas em branco

Procurei, com o presente esforço acadêmico, elucidar os processos pelos quais se pode favorecer o desenvolvimento da autonomia de estudantes adolescentes. O recorte escolhido exigiu que trabalhasse com participantes muito especiais. Eram jovens que praticavam/praticam autolesão, uma condição que está relacionada à limitação da atividade de simbolizar e de estabelecer relações sociais satisfatórias. Entendia, já na formulação do objeto de pesquisa, que estas limitações estariam especialmente expostas em um ambiente escolar, visto que a função das atividades educacionais exige desempenho comunicativo e de

socialização. A problemática se complexificava na medida em que notei que justamente na adolescência, tal qual nossa sociabilidade estabelece, deve se intensificar o desenvolvimento da autonomia, ou seja, da passagem da heteronomia (subordinação aos pais) para uma gradativa inserção no mundo adulto, implicando em escolhas e responsabilidades. Assim, a relação entre a passagem da infância para a idade adulta, a vivência coletiva da escola e as limitações apresentadas pela autolesão tornaram o estudo particularmente desafiador.

Como forma de acessar os adolescentes pela escola, propus o letramento em escrita de si como técnica de construção de dados. Supunha, desde o início, que precisava ofertar uma prática que permitisse a pesquisa, mas que também auxiliasse as jovens a ampliar sua capacidade de simbolização. Acessar adolescentes, ainda mais em uma condição de sofrimento, poderia não ser uma tarefa fácil. Afinal, que condições psicossociais estavam determinando esta particular condição de sofrimento adolescente? Percebi que para possibilitar uma condição de autonomia devia compreender as condições que construíam todo aquele sofrimento. Estabeleci, deduzindo a partir da leitura de Foucault (2002), uma equivalência entre o autoflagelo medieval - condição de assujeitamento à rigorosa dominação da igreja sobre mentes e corpos - e à autolesão moderna. Que condições gerariam o “autoflagelo” contemporâneo? Era preciso conhecer.

Para isto, estabeleci três objetivos importantes de investigação, a saber, conhecer os aspectos da subjetividade das estudantes, perceber os sentidos da autolesão e, por fim, compreender os processos pelos quais a escrita de si se realiza e desenvolve autonomia. A realização dos dois primeiros objetivos trouxe o maior volume de produção das sessões. O Ateliê se deu em treze sessões de escrita em grupo, no qual, munidas de cadernos, canetas, lápis, borrachas, e disposição para o diálogo, foram construídas férteis criações. Foram falas, escritos e desenhos que revelaram informações importantes sobre o fenômeno da autolesão na adolescência. Quanto ao último objetivo, foi o responsável por revelar os processos pelos quais a construção de dados se deu. Fundamentalmente sei que o maior objetivo é a autonomia, foquei-me mais nos processos de aprendizagem do que nos conteúdos produzidos. Ressalvo, contudo, que os processos não acontecem no “vácuo”, realizam-se mediante relações concretas entre as pessoas, por isso analisar o conteúdo dos discursos em função dos aspectos da subjetividade e da autolesão foi tão importante.

Concretamente, participaram do Ateliê, além do pesquisador, as três adolescentes de 16 anos chamadas de Cora, Blue e Cacto. As duas últimas escolheram seus codinomes, enquanto que Cora foi nomeada por mim, pois havia escolhido um nome fictício muito próximo do seu nome de batismo. Encontrávamo-nos na escola em que estudavam, numa sala

destinada só para as sessões. Durante os encontros foram criados autodesenhos, diários, listas, cartas e, por fim, cada uma confeccionou quadrinhos que sintetizaram suas respectivas produções. Com os dados sendo produzidos, passei a utilizar a Análise Textual Discursiva para os analisar.

Sob a orientação desta abordagem, iniciei pela unitarização dos achados, digitalizando, arquivando, selecionando, transcrevendo e codificando as produções. Logo após, passei a aglutinar os conteúdos, exercitando em um movimento misto de dedução e indução, categorias que me permitiram estabelecer relações entre os achados e destes com os objetivos. Os aspectos da subjetividade foram categorizados segundo as temáticas do si mesmo, da família, dos amigos, da escola, do ser mulher e por último, da relação com a cultura gótica. Os sentidos da autolesão foram pesados nas categorias de culpa e estigma, alívio e fuga e solidão e, dificuldade de socialização. Por fim, os processos educativos foram percebidos a partir do autoconhecimento, da aceitação e da resignificação. Estabelecidas as categorias, criei tabelas que me auxiliaram a organizar os dados, e finalmente pude passar a composição do texto final, descrevendo, analisando e dissertando acerca das produções do Ateliê.

Estive iluminado por autores fundamentais para a compreensão dos fenômenos abordados. Ressalto algumas categorias teóricas imprescindíveis, como a perspectiva da construção social da mente de Vygotsky, a natureza ideológica do discurso e a passagem da sinalidade ao signo de Bakhtin, a escrita de si nos processos de subjetivação de Foucault, as reflexões sobre a mulher de Beauvoir, a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, os letramentos e suas implicações educacionais na atualidade, de Bazerman. Utilizei ainda a compreensão sócio-histórica da adolescência estudada por Contini *et al* e os estudos sobre a autolesão de Cavalcante e Cavalcante, e de Lang, Barbosa e Caselli.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que tinha o intuito de discutir os aspectos da subjetividade das adolescentes, foram produzidos símbolos ricos em sentido. Enquanto Cora mostrou a si mesmo como um coração dividido entre se defender e cuidar daqueles que ela ama; ora diabinho, ora anjinho, Blue criou uma palhaça azul, que ri para não chorar. Mesmo com importantes conflitos pessoais, ela prefere suportar a realidade fazendo os outros rirem. Cacto, por sua vez, vê a si mesma como uma plantinha com espinhos, que lhe servem de defesa contra os outros, mas também são úteis para aliviar os estados emocionais desconfortáveis, o que consegue arrancando-os por conta própria. São imagens fortes em que esses três desenhos poderiam formar um mesmo personagem, uma unidade. Imagino um

palhaço azul, de coração partido, cuidando de seu cacto, sem saber se chora ou se ri, mas que segue resistindo.

Foi na consecução deste objetivo, isto é, mapear os aspectos da subjetividade, que foram reveladas as profundas dificuldades familiares de Cora e de Blue. Cora, que tem um pai que apresentou dificuldades de saúde mental, como alcoolismo e tentativa de suicídio, e viu sua família e comunidade perder vínculos após a separação de seus pais e a mudança para outra localidade. Blue, que não sente acolhimento por parte da mãe que a adotou, e teve que denunciar aos próprios pais ao Conselho Tutelar em função das constantes situações de violência doméstica. Ambas relacionaram as dificuldades familiares com a autolesão. De maneira conclusiva, creio que as relações psicossociais mais bem elaboradas durante o Ateliê foram as que se relacionavam com o contexto familiar, embora houvesse outros aspectos psicossociais relevantes.

Com relação ao segundo objetivo, que foi conhecer os sentidos da autolesão, concluo que, pelo menos em boa parte do Ateliê, a autolesão se apresentou nas formações discursivas das adolescentes frequentemente naturalizada, individualizada e mistificada. Foram comuns expressões de se sentirem destinadas a sofrer, outras vezes de perceber a si mesmo como uma pessoa deficitária, incapaz de lidar com o mundo da maneira “apropriada”. As adolescentes relataram um ciclo de culpa e estigmatização que alimenta a prática de se cortar, ou seja, por se sentirem culpadas em não corresponder às expectativas, as adolescentes se cortam e, por se cortarem, se sentem culpadas ou são estigmatizadas por terceiros, levando há uma espiral de culpa/estigma e autolesão. As difíceis relações que as envolve e os estados emocionais relacionados se tornam insuportáveis. Os cortes aparecem também como forma de alívio momentâneo desses desconfortos. Os problemas relacionais e o isolamento social também compuseram as situações relacionadas a ideias suicidas.

Analisei a agressividade neste contexto e relembro o leitor de quando Cacto relata sua vontade de torturar pessoas, assim como da “brincadeira” de Blue, nos quadrinhos ficcionais sobre matar o professor. As adolescentes, oprimidas que se sentem, voltam-se cotidianamente para a autoagressão e fantasiam com a agressão ao outro. Impedidas que foram de desenvolver recursos simbólicos, discursivos e relacionais, se fiam na impulsiva e menos elaborada expressão da violência. É preciso apontar a culpa como componente intrapsíquico relevante encontrado nesta pesquisa.

Paulo Freire alertava para a “sombra” da culpa, presença introjetada do opressor no oprimido. Eis aqui exposto até onde o dominador se imiscui e que males pode causar. As jovens tinham, em boa parte do Ateliê, dificuldade de relacionar suas dificuldades emocionais

com os conflitos sociais em que participam. Essa formação da consciência, que atribui a si determinantes sociais alienantes, é uma forma sutil e eficiente de perpetuar estados de assujeitamento. O letramento em escrita de si, permitiu, no entanto, a despeito dos processos alienantes prevalentes, suscitar processos que elucidaram essas relações “sutis e eficientes” através de movimentos de consciência notáveis e reproduzíveis. Observei três destes processos, guiado pela realização do terceiro objetivo de pesquisa, a ampliação do autoconhecimento, a busca pela aceitação e ainda, a construção de ressignificações.

O Ateliê permitiu descobertas, ou seja, possibilitou um alargamento e aprofundamento do conhecimento de si. Percebi isto pelas estudantes, como na fala de Blue que disse que “a cada dia a gente descobre mais coisa sobre a gente mesmo” (MFS.BS06). Esse exercício de conhecer a si mesmo proporcionou grande parte das descobertas referentes aos dois primeiros objetivos, ou seja, possibilitou que elas conhecessem os aspectos mais relevantes de sua subjetividade, e ainda, os sentidos da autolesão. A escrita as dotou de uma maior competência para se apropriarem de suas próprias histórias, de suas construções identitárias, das suas relações familiares, de gênero, bem como das condições relacionadas à escola, aos amigos e aos símbolos culturais que acessavam. Essa prática tornou toda a discussão que antes se fazia nesta pesquisa, de maneira teórica, em eminentemente humana, concreta e viva. Sem esforço de autoconhecimento não há possibilidade de autonomia.

Embora autoconhecimento seja fundamental, importa estabelecer em que condições essa prática se estabelece e com que critérios éticos. É possível conhecer para oprimir e, contraditoriamente, é igualmente possível conhecer para apoiar. Neste trabalho, as três participantes praticaram o autoconhecimento orientados pela aceitação. Como bem ilustrou Cora, com o caderno é melhor falar, pois não somos julgados. Entendo essa ilustração contextualizada, como uma referência à aceitação e ao apoio conferidos no Ateliê para que as adolescentes pudessem se expressar o mais plenamente possível. De outra forma, o caderno também poderia servir à opressão. Aliás, Cora foi clara em dizer que ainda não tinha experimentado o nível de aceitação que viveu no Ateliê, pré-requisito para que fossem esboçadas uma variedade de temas e conjunturas. Sem aceitação, ou seja, em um ambiente de estigmatização, prevalece a culpa. A aceitação é processo essencial para a superação do assujeitamento, para a “expulsão da sombra” do opressor, isto é, para se estabelecerem formas de resistência. Sem aceitação não há possibilidade de autonomia.

Quando há autoconhecimento legítimo e legitimado, na perspectiva da aceitação, criam-se as condições necessárias para a ressignificação. Uma vez tendo possibilitado que as

situações traumáticas, adversas, pudessem ser expressas com acolhimento, as adolescentes puderam inserir essas vivências difíceis no tempo e no espaço, e distanciarem-se delas o suficiente para ver de outro modo, isto é, para ressignificar. Cacto nos brindou com o autodesenho no qual expõe suas marcas no corpo e elaborou que passou a perceber que as marcas são como palavras e o corpo é como um livro cheio de histórias. Não é mais, portanto, sofrimento difuso e incontrolável, não é mais um “monstro” que se apossa dela, tem razão de ser, tem nome, tem signo, tem história.

Agora, elas podem começar a lutar com um inimigo que começa a aparecer e que sempre esteve, mesmo sem ser percebido, diante dos seus olhos. Sem ressignificação não há possibilidade de autonomia. Como resultado, identifico que a autonomia é composta de três movimentos/processos, a saber, o autoconhecimento, a aceitação e a ressignificação. Imagino um ciclo triangular contínuo, em que a cada vivência a consciência se esforça para se conhecer; em se conhecendo, se esforça para aceitar, e aceitando, pode ressignificar; em um ciclo contínuo e perpétuo de aprofundamento da autonomia. Afinal, não se conhece o mundo diretamente, apreende-se o mundo por meio de signos que se passa a introjetar, pois é na experiência intrapessoal e interpessoal, ou seja, na elaboração das próprias relações - consigo mesmo e com os outros - que é significado o mundo.

Percebi que as estudantes obtiveram aquisições importantes que vale a pena ressaltar, tais como, o fortalecimento da autonomia, a ampliação da autoaceitação, do autoconhecimento, a predisposição a adesão a tratamentos de saúde, a formação de um grupo (trio) de apoio mútuo, a aquisição do hábito da escrita de si, competências para lidar melhor com problemas, desenvolvimento de recursos para evitar a autolesão e uma certa predisposição para compartilhar sua experiência. Creio ter sido de valor e importância a experiência que proporcionada a cada uma das adolescentes.

Parece-me, portanto, que todo conhecimento é autoconhecimento do ponto de vista de quem conhece. É “olhando” para os próprios pensamentos, afetos, relações e história pessoal que se gera consciência de mundo, a partir dos “lugares” que lhes são próprios. Como diante de um espelho, vi os cadernos de escrita “refletirem” o mundo pelos olhos de seus escritores. Olhos e mundos são parte do mesmo fenômeno. Parafraseando o poeta Mário Quintana, os cadernos não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os cadernos só mudam as pessoas.

7.2 No chão da escola com cadernos e canetas livremente espalhados

Este trabalho sempre teve a pretensão de auxiliar aos educadores em seu campo prático de trabalho. Ele nasceu de uma demanda escolar e espero que repercuta acrescentando questões no campo da educação. Anotei no diário de campo a falta que sentia de espaços e de ações que valorizem a autonomia do adolescente. As práticas escolares ainda são voltadas para o repasse de conteúdos e o desempenho nas avaliações externas; quando muito, a escola ainda realiza preparação técnica para o mercado. A autonomia, bem como as situações em que a dimensão de sujeito do estudante é expressa ainda parece ser delegada a momentos estanques. A “hora de deixar o jovem falar”. Fundamento isto na visão que as adolescentes me passaram durante as sessões. O Ateliê foi um refúgio da “escola-prisão”, assim como existem outros espaços e ações escolares específicas para isto. Aliás, mesmo esses espaços artificialmente criados carecem de investimentos e projetos permanentes. Por isto, creio que esta pesquisa aponta para a necessidade de continuar revendo as práticas educacionais a fim de que possam ampliar o desenvolvimento da autonomia. Que o apoio ao desenvolvimento da subjetividade em uma perspectiva emancipatória possa estar presente em todo e cada momento dos processos escolares e que haja, ainda, espaços e ações mais bem-estruturadas para atividades de desenvolvimento subjetivo. A Psicologia como ciência e como profissão tem muito a contribuir tanto para os processos de aprendizagem quanto para as relações na instituição escolar.

Ressalvo que essa consideração não expressa crítica ao professor, sobrecarregado com a disciplina em sala de aula e os infundáveis conteúdos a serem repassados. Refiro-me a repensar o sistema educacional levando em conta o desenvolvimento da autonomia e dos demais aspectos da subjetividade, inclusive e essencialmente da autonomia do professor. O letramento em escrita de si é uma atividade que pode e deve ser indicada, em tese, a todos os estudantes, não somente com aqueles em condição de sofrimento psicossocial. Quanto a estes, a valorização do saber e da prática da psicologia na escola pode tornar à escola mais inclusiva, mais capaz de acolher diferentes expressões do desenvolvimento adolescente.

O adoecimento psíquico do adolescente não é razão suficiente para a exclusão do aluno, seja ela explícita, seja ela sutil - através de mecanismo de reprovação, advertências, estigmatizações e “sugestões” de transferência. Como ensinou Charlot (2000; 2002), o fracasso escolar é fabricado e, por analogia, a exclusão escolar também pode estar sendo e temos como reverter isso a partir do estabelecimento de uma nova relação desses sujeitos com

a escola e com a aprendizagem. Para olhar de frente este desafio, porém, creio ser imprescindível uma revisão do sistema educacional e o reconhecimento do psicólogo igualmente como um profissional de educação.

7.3 Novos cadernos e novas tintas

Para iniciar as sugestões de continuidade da pesquisa, creio ser uma indicação preciosa a relação entre autolesão e a condição da mulher em nossa sociabilidade. Os dados epidemiológicos indicados na parte teórica evidenciam a prevalência dos cortes em mulheres, ao mesmo tempo, em que a literatura sugere que este público - pessoas que se autolesionam e mulheres - estão ambos frequentemente relacionados as condições de opressão. Encontrei pouca pesquisa que apontasse diretamente esta relação. Levantei esta problemática por encontrar relações teóricas plausíveis e por ter sido instigado pelas adolescentes a discutir a condição da mulher. O DSM-5 não aponta nenhuma indicação neste sentido, o que me parece algo importante a ser investigado.

Outro tema relevante que os objetivos deste trabalho não me permitiram aprofundar foi a relação entre autolesão e cultura underground/gótica. Cavalcante e Cavalcante (2013) apontaram essa relação, mas estavam pesquisando um nicho específico de adolescentes com esta cultura. Nesta pesquisa, dois aspectos me saltaram aos olhos. O primeiro deles é que nenhuma das três se identifica com a cultura underground propriamente dita, mas consome produtos culturais, como livros, música e filmes. Isto parece indicar que não é uma relação circunscrita, como na pesquisa de Cavalcante, mas ampliada, ou seja, a autolesão e outros comportamentos autodestrutivos estariam de alguma forma relacionadas com a essa influência na cultura de massa. O outro aspecto foi o crescente número de casos de autolesão no mundo.

Que determinantes estariam possibilitando esse aumento? Sabe-se, por exemplo, que o neoliberalismo como sociabilidade estabelece como premissa a responsabilização individual. Teria o neoliberalismo e suas tecnologias, como as redes sociais, o empreendedorismo, relação com o aumento de casos de autolesão e comportamentos autodestrutivos? É, portanto, válido continuar as pesquisas no intuito de compreender como a autolesão e seus correlatos vêm ganhando *status* de condição de um fenômeno social próprio dos tempos hodiernos.

Creio ter apresentado as considerações finais as quais havia de elucidar. Retomei os principais achados da pesquisa. Apresentei uma interpretação do fenômeno da produção de

autonomia através da escrita em adolescentes fragilizados pelo sofrimento da autolesão. Expus reflexões sobre os processos educativos desta construção, bem como sugeri diretrizes para aproveitamento deste conhecimento para a prática educacional e, por fim, sugestões de continuidade de pesquisa. Neste trabalho, me esforcei para gerar as condições que me permitissem pensar a autonomia com uma metodologia que coerentemente a favorecesse. Na escrita, busquei preservar a visão das estudantes sobre elas mesmas, mantendo o compromisso com a afirmação da subjetividade delas. Dou por finalizada a tarefa, pois esta é a última folha deste meu caderno.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. **Adolescência**. Porto Alegre. Artes Médicas: 1980.
- ABERASTURY, A; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre. Artes Médicas: 1981.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition* (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- ANDALO, C. S. de A. **O papel do psicólogo escolar**. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 43-46, 1984. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000100009&lng=en&nrm=iso>. acesso em 02 de agosto de 2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931984000100009>.
- ANDRADE, C. D. de. **Autorretrato e outras crônicas**. Seleção Fernando Py. R. de Janeiro: Record, 1989.
- ARIÈ, P. **História social da criança e da família**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1978.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARRENECHE-CORRALES, J. **O método autobiográfico e a pesquisa social, testemunhos e histórias de vida**. Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008. Disponível em:
<http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST50/Johana_Barreneche_Corrales_50.pdf>. Acessado em 08 de abril de 2019.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. 1. ed. HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (Org.). São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 1. ed. HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (Org.). São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- BAZERMAN, C. **Teoria da ação letrada**. São Paulo: Parábola, 2015.
- BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo**: A experiência vivida. Tradução: Sérgio Milliet. 3ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1975. v.2

BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo: Fatos e Mitos**. Tradução: Sérgio Milliet. 4ª ed. Rio de Janeiro: Difusão Européia do Livro, 1970. v.1

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Promulgada em 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 16 de junho de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei Federal nº 9394 de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: <09 de março de 2018>

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Relatório de gestão: O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará: 2008 – 2014**. Disponível em: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/relatorio_de_gestao_2008_2014/relatorio_de_gestao_2008_a_2014.pdf>. Acessado em: 14 de abril de 2019.

CÂMARA CASCUDO, L. de. **Civilização e cultura**. Global Editora, São Paulo: 2017.

CAVALCANTE, J. P. B; CAVALCANTE, P. F. **Subcultura, juventude e autolesão: uma contribuição sociológica acerca do comportamento autodestrutivo**. Anais do Congresso de La Asociación Latino Americana de Sociología. Acta Científica, 02 abril de 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/7292003/subcultura_juventude_e_autolesao_uma_contribuicao_sociologica_acerca_do_comportamento_autodestrutivo>. Acessado em 21 de maio de 2019.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, p. 432-443, jul/dez 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CLÍMACO, A. A. de S. **Repensando as concepções de adolescência**. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo - SP: 1991.

CONTINI, M. L. *et al.* **Adolescência e psicologia – concepções, práticas e reflexões críticas**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Brasília, 2002.

- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS. 2008.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos**. Educação e Pesquisa, 32(2), 359-371. 2006.
- DIEB, M. H. (Org.). **A aprendizagem e o ensino da escrita: desafios e resultados em experiências estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- DIGIÁCOMO, M. J. **O Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente e o desafio do trabalho em "Rede"**. 1993. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=390>>. Acessado em 05 de maio de 2019.
- DOSTOIÉVSKI, F. M. **Os irmãos Karamazov**. Editora Abril: 1971.
- EARLE, H. E. H. *Comics and the chronotope: time-space relationships intraumatic sequential art*. *Harts & Minds: The Journal of Humanities and Arts*, vol. 1, n. 2: 2013.
- FARINELLI, C. C; PIERINI, A. J. **O Sistema de Garantia de Direitos e a Proteção Integral à criança e ao adolescente: uma revisão bibliográfica**. O Social em Questão - Ano XIX - nº 35 - p. 63 a 86: 2016.
- FOUCAULT, M. **A escrita de si**. In: O que é um autor. Portugal: Passagens, 1992.
- FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed: Rj, Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e educação: um intertexto**. Editora Ática, 3ª edição. SP: 1996.
- GAUDREAU, A. *Du Littéraire au Filmique*. Paris/Québec: Armand Colin/Nota Bene, 1999 [1988].
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1ª ed. [Reimpr.] - Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- GENETTE, G. **O discurso da narrativa**. Tradução: Fernando Cabral Martins. 3ª edição. Lisboa: Veja, 1995.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUERREIRO D. F; SAMPAIO D. **Comportamentos autolesivos em adolescentes: uma revisão da literatura com foco na investigação em língua portuguesa**. Revista Portuguesa de Saúde Pública, v.31, n.2, p.204-213, 2013.
- HELLER, E. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. São Paulo, 2013.

KIPPER, H. A. *A happy house in a black planet*: introdução a subcultura gótica. 1ª ed: São Paulo - Edição do Autor: 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2X8V9Sr>. Acessado em: 04 de abril de 2020

LANG, C. E; BARBOSA, J. F; CASELLI, F. R. B. **Subjetividade, corpo e contemporaneidade**. Anais do XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO, Maceió, 2009, p. 236-244.

LUCAS, R. J. L. **A narratologia modal e os quadrinhos**: uma análise de “99 ways to tell a story - exercises in style”, DE MATT MADDEN. Imaginário, João Pessoa, v. 6, n. 6, p.168-194, jun. 2014.

LUCAS, R. J. L; CELESTINO, J. B. **Quadrinhos autobiográficos**: diferenças de gêneros e as apresentações de si. Comunicologia. Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília: v. 7, n. 2, jul – dez. 2014.

MADGE, N; HEWITT, A; HAWTON, K; DE WILDE, E. J; CORCORAN, P; FEKETE, S; VAN HEERINGEN, K; DE LEO, D; YSTGAARD, M. *Deliberate self-harm within an international community sample of young people: Comparative findings from the Child & Adolescent Self-Harm in Europe (CASE) Study*. Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines. 49. 667-77. 10.1111/j.1469-7610.2008.01879.x. 2008.

MARCOS, A; SÁ, S. **Sonhos de um palhaço** IN: Focus: o essencial de Antônio Marcos. Gravadora BMG Brasil: 1999.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Torino: Einaudi, 1968.

MARX, K. **Sobre o suicídio**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006

MARX, K. **Uma Contribuição para a Crítica da Economia Política**. The Marxists Internet Archive: original publicado em 1859. Disponível em: <no endereço eletrônico: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_15.pdf>. Acessado em: 15 de maio de 2020.

MELO NETO, J. C. de. **A educação pela pedra e depois**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. Publicações Dom Quixote Lisboa. 1978.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed Unijuí, 2007.

MUNIZ, C. R. **O Signo Linguístico em Bakhtin**. Revista Educação em Debate -Fortaleza: ano 21, v 1, nq 39, pp. 70-76. 2000. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14443/1/2000_art_crmuniz.pdf>. Acessado em: 16 de maio de 2019.

Mais de 1,2 milhão de adolescentes morrem anualmente por causas evitáveis, alerta OMS. **Nações Unidas**, 2017. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/mais-de-12-milhao-de->

adolescentes-morrem-anualmente-por-causas-evitaveis-alerta-oms/>. Acessado em: <05 de ago. de 2020>.

NEIVA, E. **Dicionário Houaiss de Comunicação e Multimídia**. 1a edição. São Paulo: Publifolha, 592p. 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10**. Décima revisão. Trad. do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 3 ed. São Paulo: EDUSP; 1996.

PATTO, M. H. S (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo - SP: 1993.

PEREZ, C. L. V; ARAUJO, A. **A palavravundo como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito de letramento**. In: ZACCUR, E. Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro, Rovelte, 2011.

QUEROL, M. A. P; CASSANDRE, M. P; BULGACOV, Y. L. M. **Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional**. Gest. Prod., São Carlos, v. 21, n. 2, p. 405-416, June 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2014000200013&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: <05 Ago. 2020>.

RAMÔA, A. F. A. DA S; SOARES, C; CASTANHEIRA, J; SEQUEIRA, J; FERNANDES, N; AZENHA, S. **Comportamentos suicidários: caracterização e discussão de fatores de vulnerabilidade**. Rev Port Med Geral Fam, Lisboa , v. 33, n. 5, p. 321-332, out. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-51732017000500003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 jun. 2020.

REICHERT, E. H. **A nona arte entre dois mundos: influências e diferenças entre quadrinhos ocidentais e mangás japoneses**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH: São Paulo, julho de 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300670613_ARQUIVO_Anonaarteentredoismundos-Copy.pdf>. Acessado em: 04 de julho de 2019.

SANTOS, L.C.S; FARO A. 1. **Aspectos conceituais da conduta autolesiva: Uma revisão teórica**. Psicol. Pesqui. Juiz de Fora 12(1). P. 1-10. Janeiro-Abril de 2018

SANTOS, M. O; GANZAROLLI, M. E. **Histórias em quadrinhos: formando leitores**. Transinformação, Campinas, v. 23, n. 1, p. 63-75, Apr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862011000100006&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 23 de Maio de 2019.

SOARES, M B. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.25, Abr, 2004

SOUZA, C. C. **Multiletramentos e histórias em quadrinhos**: relato de uma prática. R. Letras, Curitiba, v. 19, n. 24, p. 97-114, mar. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acessado em: 06 de junho de 2019.

VINHA, M.; WELCMAN, M. (2010). **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vygotsky. Psicologia USP, 21(4), 681-701. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>>. Acessado em: 12 de maio de 2019.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *El instrumento e el signo en el desarrollo de niño*. Edicyon Fundación Infancia y Aprendizaje. Espanha. 2007

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Mind and Society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas, pensamento y lenguaje*. 2 ed. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WERLANG, R. & MENDES, J. M. R. *Social suffering*. Serviço Social & Sociedade, n. 116, 2013, pp. 743-768.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Victor Civitá, 1973.

ZEQUINÃO, M. A; MEDEIROS, P. de; PEREIRA, B; CARDOSO, F. L. **Bullying escolar**: um fenômeno multifacetado. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, março de 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000100181&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 09 de janeiro de 2020.

ANEXO I - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: DO SANGUE À TINTA: CONHECENDO A REALIDADE PSICOSSOCIAL POR MEIO DA ESCRITA DE SI DE ESTUDANTES QUE SE AUTOLESIONAM

Pesquisador: LUIS CLAUDIO NOGUEIRA MADEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 22919719.4.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.703.491

Apresentação do Projeto:

A autolesão não-suicida é uma realidade cada vez mais presente no cotidiano da escola não só no Brasil mas nos diversos continentes. Segundo relatório da ONU a prevalência estimada é de 20% da população adolescente mundial que apresenta autolesão não suicida, porquanto isso evidencia que o problema atinge uma parcela vulnerável e importante da população e que os esforços da comunidade científica internacional, assim como dos organismos de proteção e desenvolvimento da criança e do adolescente, ainda parecem estar distantes de solucionar a alarmante dificuldade. A pesquisa a ser desenvolvida, a partir deste projeto, busca compreender as potencialidades da escrita de si como prática formativa e investigativa sobre adolescentes que se autolesionam. Esta pesquisa é caracterizada como um estudo qualitativo de caráter exploratório

Objetivo da Pesquisa:

- Analisar o potencial da escrita de si para explorar a realidade psicossocial de estudantes que se autolesionam
- Analisar a construção subjetiva de estudantes que se autolesionam, por meio da escrita de si.
- Compreender os sentidos da autolesão na escrita dos estudantes que se autolesionam.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.703.491

Não observo qualquer risco significativo: poderia ocorrer a revelação de dados pessoais, mas, os riscos devem ser minimizados pelo pesquisador por meio de um pacto de privacidade e confidencialidade, todos os dados identificáveis em suas descrições serão substituídos pelo uso de pseudônimos e códigos

-Benefícios

Este projeto pode fortalecer indiretamente os debates sobre a proteção integral de crianças e adolescentes através de políticas públicas intersetoriais, e ainda, a superação das dificuldades que as instituições educacionais brasileiras têm de lidar com a autolesão e com o letramento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em questão está bem escrito, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, revisão, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 486/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

Recomendações:

Só realizar a coleta após a aprovação do Comitê de Ética, fazer o ajuste do cronograma para iniciar a coleta

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_1416247.pdf	28/09/2019 16:49:47		Aceito
Outros	TERMO_DE_COOPERACAO_COM_A_ INSTITUICAO_DE_ENSINO_DO_SANG UE_A_TINTA_CONHECENDO_A_REA LIDADE PSICOSSOCIAL DE ESTUDA	28/09/2019 16:49:07	LUIS CLAUDIO NOGUEIRA MADEIRA	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
 Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3366-8344 E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 3.703.491

Outros	QUE_SE_AUTOLESIONAM.pdf	28/09/2019 16:49:07	LUIS CLAUDIO NOGUEIRA MADEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA_DO_SANGUE_A_TINTA_CONHECENDO_A_REALIDADE_PSICOSSOCIAL_DE_ESTUDANTES_QUE_SE_AUTOLESIONAM.pdf	28/09/2019 16:47:46	LUIS CLAUDIO NOGUEIRA MADEIRA	Aceito
Outros	CARTA_DE_SOLICITACAO_DE_APRECIACAO_DO_SANGUE_A_TINTA_CONHECENDO_A_REALIDADE_PSICOSSOCIAL_DE_ESTUDANTES_QUE_SE_AUTOLESIONAM.pdf	28/09/2019 16:47:05	LUIS CLAUDIO NOGUEIRA MADEIRA	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_DO_SANGUE_A_TINTA_CONHECENDO_A_REALIDADE_PSICOSSOCIAL_DE_ESTUDANTES_QUE_SE_AUTOLESIONAM.pdf	28/09/2019 16:45:50	LUIS CLAUDIO NOGUEIRA MADEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DO_SANGUE_A_TINTA_CONHECENDO_A_REALIDADE_PSICOSSOCIAL_DE_ESTUDANTES_QUE_SE_AUTOLESIONAM.pdf	28/09/2019 16:45:13	LUIS CLAUDIO NOGUEIRA MADEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DO_SANGUE_A_TINTA_CONHECENDO_A_REALIDADE_PSICOSSOCIAL_DE_ESTUDANTES_QUE_SE_AUTOLESIONAM.pdf	28/09/2019 16:44:51	LUIS CLAUDIO NOGUEIRA MADEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_DO_SANGUE_A_TINTA_CONHECENDO_A_REALIDADE_PSICOSSOCIAL_DE_ESTUDANTES_QUE_SE_AUTOLESIONAM.pdf	28/09/2019 16:43:47	LUIS CLAUDIO NOGUEIRA MADEIRA	Aceito
Outros	Parecer_da_Banca_de_Qualificacao.jpg	16/08/2019 13:14:17	LUIS CLAUDIO NOGUEIRA MADEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PB_Luis_Madeira.pdf	16/08/2019 12:56:51	LUIS CLAUDIO NOGUEIRA MADEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
 Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3366-8344 E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.703.491

FORTALEZA, 13 de Novembro de 2019

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 E-mail: comepe@ufc.br