

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

LAURA LORENZETTI

**A AUTOLESÃO NÃO SUICIDA EM IDADE ESCOLAR: UMA AGRESSÃO QUE
CONFORTA ?**

**CAMPINAS
2021**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

LAURA LORENZETTI

**A AUTOLESÃO NÃO SUICIDA EM IDADE ESCOLAR: UMA AGRESSÃO QUE
CONFORTA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Psicologia
Orientadora: Prof. (a) Dra. Raquel S. L. Guzzo.

**CAMPINAS
2021**

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423 Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

370.15
L869a

Lorenzetti, Laura

A autolesão não suicida em idade escolar: uma agressão que conforta? / Laura Lorenzetti. -
Campinas: PUC-Campinas, 2021.

96 f.: il.

Orientador: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia,
Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Automutilação. 3. Psicologia crítica. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II.
Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-
Graduação em Psicologia. III. Título.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA
LAURA LORENZETTI
A AUTOLESÃO NÃO SUICIDA EM IDADE ESCOLAR: UMA AGRESSÃO QUE CONFORTA?

Dissertação defendida e aprovada em 07 de dezembro de 2021 pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

Orientador (a) da Dissertação e Presidente da Comissão Examinadora

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Profa. Dra. Adinete Sousa da Costa Mezzalira Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil.

Agradeço ao meu amado irmão que existe e resiste dentro de mim e a todos os ensinamentos que sua vida e partida me proporcionaram. Encontrei no luto uma força mobilizadora para compreender e agir perante as injustiças sociais e toda a violência decorrente das estruturas políticas e econômicas

À minha família que tornou possível que essa pesquisa se desenvolvesse apesar de todos os percalços e sempre me incentivou de todas as formas possíveis para que eu conseguisse finalizá-la

À minha orientadora que foi imprescindível para o início da minha trajetória acadêmica e me inspira como mulher e ser humano. Agradeço pelo fortalecimento gerado pelo nosso encontro.

Às minhas colegas e estagiárias que caminharam junto comigo nesse processo, principalmente Leticia Moreira e Mariana Feldmann, que me deram suporte para que fosse possível enfrentar os obstáculos.

LORENZETTI, L., 2021. *A Autolesão não suicida em idade escolar: uma agressão que conforta?* Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da vida. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Campinas – SP. p.96.

Resumo

A autolesão é um fenômeno que vem se fazendo cada vez mais presente no cotidiano escolar dos estudantes. Além de ser um fator de risco para o desenvolvimento, esse tipo de prática carrega um estigma patologizante e, a despeito do aumento do número de casos, ainda é visto com preconceito e subestima. A presente dissertação é uma pesquisa qualitativa de caráter documental e seu tema surge a partir da demanda observada em uma escola pública de Campinas – SP, na qual percebeu-se um grande aumento no número de casos de autolesão entre adolescentes. As informações obtidas em campo foram documentados em diários de campo e posteriormente utilizadas para a análise na busca de atingir o objetivo da pesquisa: Compreender o fenômeno da Autolesão, a partir de uma visão crítica da Psicologia, validando a perspectiva do sujeito que se autolesiona. Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em oito bancos de dados, tendo como foco produções científicas que compartilhassem convergências com a abordagem dessa pesquisa. O resultado da revisão da literatura demonstra a necessidade de pesquisas que se pautem em uma visão crítica do fenômeno e a carência de produções nacionais, que debatam o assunto levando em consideração a realidade concreta do indivíduo. A base teórica compreende três eixos que se relacionam entre si e irão fornecer os subsídios teóricos para a discussão. São eles: A Autolesão; O Desenvolvimento Humano e a Psicologia Histórico-cultural; e A Psicologia na escola acompanhando o processo de desenvolvimento. Seguindo o método da pesquisa ação-participação, a profissional-pesquisadora inseriu-se no campo com o objetivo de caracterizar o fenômeno da autolesão no cotidiano escolar e compreender o seu impacto no desenvolvimento dos estudantes, avaliando indicadores de risco e proteção para a incidência do fenômeno. O presente trabalho se utilizou do Materialismo Histórico-dialético e da Epistemologia Qualitativa para a organização e análise dos dados. Os resultados demonstraram que, a partir da perspectiva do sujeito, foi possível indicar fatores de risco e proteção para a ALNS. Fatores como conflitos familiares, vivências de violência, a falta de uma rede de apoio, padrões de beleza que afetam diretamente na autopercepção, a pandemia do Coronavírus 19 e suas implicações foram alguns dos fatores de risco relacionados a comportamentos lesivos não suicidas. O fortalecimento coletivo, a disponibilidade de espaços de escuta e acolhimento que

respeitem a perspectiva do sujeito, a busca por espaços de discussão que promovam a desideologização e a presença da profissional de psicologia inserida no cotidiano escolar foram alguns dos fatores de proteção para a incidência da ALNS em estudantes do Fundamental II.

Palavras-Chave: Autolesão não suicida; Desenvolvimento Humano; Psicologia Escolar; Psicologia Crítica.

LORENZETTI, L., 2021. Non suicidal self - injury at school age: an aggression that comforts? Master's Thesis (Master's in Psychology). Pontifical Catholic University of Campinas, Life Sciences Center. Post Graduate Program in Psychology, Campinas. p.96.

Abstract

Self-injury is a phenomenon that is becoming increasingly present in the student's school routine. In addition to being a risk factor for development, this type of practice carries a pathological stigma, and, despite the increase occurrences, it is still seen through a prejudice and underestimate perspective. The present dissertation is a qualitative and documentary research, and its theme arises from the demand observed in a public school in Campinas - SP, in which it was noticed a great increase in the number of cases of self-injury among adolescents. The information was documented in field diaries and later used for analysis to reach the research objective: to understand the phenomenon of Self-Injury from a critical perspective of Psychology, validating the perspective of the self-injuring subject. The result of the literature review demonstrates the need for scientific productions that are based on a critical view of the phenomenon and the lack of national studies that debate the reality of the individual that engage in self injury. The theoretical basis comprises three axes that are related to each other and will provide theoretical support for the discussion. They are: Self-Injury; Human Development and Historical Cultural Psychology; and Psychology at school following the development process. Guided by the action- participatory research method, the professional psychologist entered the field to characterize the phenomenon of self-injury in school life and understand the impact of self-injury on students' development by assessing risk and protection indicators for the incidence of the phenomenon. The present work used Historical-dialectical Materialism and Qualitative Epistemology for data analysis. The results showed that, from the subject's perspective, it was possible to indicate protective and risk factors for ALNS. Factors such as family conflicts, experiencing situations of violence, the lack of a support network, standards of beauty that directly affect self-perception and the Coronavirus 19 pandemic and its implications, were some of the risk factors related to non-suicidal harmful behaviors. The collective strengthening, the availability of spaces for listening that respect the perspective of the subject, the search for spaces for discussion that promote de-ideologization and the insertion of the psychology professional in daily school life were some of the protective factors against the incidence of ALNS in Elementary II students.

Keywords: Non-Suicidal Self Injury; Human Development; School Psychology; Critical Psychology

Sumário

Agradecimentos	3
Índice de siglas e Abreviaturas	8
Índice de figuras, tabelas e quadros	9
Justificativa e Apresentação	10
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
A Autolesão	14
Psicologia Histórico - Cultural e o Desenvolvimento Humano	20
A Psicologia na Escola acompanhando o processo de Desenvolvimento	29
Objetivos	35
CAPÍTULO 2 - MÉTODO	36
2.1 Fundamentos metodológicos	37
2.2 Contexto e cenário de Pesquisa	40
2.3 Participantes	46
2.4 Material	46
2.4.1 Diários de Campo;	46
2.4.2 Relatórios de Acompanhamento Individual (RAI) e Primeiros Contatos (PC)	47
2.4.3 Materiais criados pelos estudantes em discussões em grupo	47
2.5. Procedimentos	47
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS	49
3. 1. Plano para análise dos resultados	50
3.2. Análise dos Resultados	50
3.2.1 Categorias	52
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
Referências Bibliográficas	78
ANEXOS	82
ANEXO 1 – Quadro 1: Trechos extraídos dos diários de campo com sua respectiva identificação, indicadores de sentido e categorias.	83
ANEXO 2 - Quadro 2: Categorias, respectivos indicadores de sentido e quantidade de indicadores por categoria	95
ANEXO 3 - Tabela 5: Número de repetições de cada categoria e respectiva porcentagem	97

Índice de siglas e Abreviaturas

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DC – Diário de Campo

DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

ECOAR - Espaço de Convivência, Ação e Reflexão

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

GEPinPSI - Grupo de Pesquisa - Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ISSS – International Society for the Study of Self-Injury (Sociedade Internacional para o Estudo da Autolesão)

IndexPsi - Índice de Periódicos Técnico Científicos em Psicologia

LDB – Lei das Diretrizes e Bases

LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

LSV - Lev Semenovich Vigotski

MHD - Materialismo Histórico-dialético

OMS - Organização Mundial da Saúde

RAI – Relatório de Acompanhamento Individual

RMC – Região Metropolitana de Campinas

PAR – *Participatory Action Research* (Pesquisa Ação Participação)

PC – (Relatório) Primeiro Contato

PBF – Programa Bolsa Família

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SME – Secretaria Municipal de Educação

TICS – Tecnologias da Informação e Comunicação

TEDE - PUC-Campinas - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-Campinas

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

Índice de figuras, tabelas e quadros

Figura 1 - Mapa da Região Metropolitana de Campinas (RMC).

Figura 2 – Mapa do Município de Campinas, dividido por regiões

Figura 3 – Mapa da Macrorregião Noroeste de Campinas – SP e seus principais bairros e rodovias

Figura 4 - Gráfico dos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) e de pessoas registradas no Cadastro Único da Região Noroeste de Campinas-SP.

Figura 5 - Gráfico referente às porcentagens de frequência das categorias segundo a Tabela 5.

Tabela 1 – População residente nos municípios da Região Metropolitana de Campinas

Tabela 2 - População Residente no Município de Campinas, Taxa de Crescimento ao ano e Densidade Populacional

Tabela 3 - Faixa de renda por regiões administrativas da Assistência Social em Campinas

Tabela 4 - Relação de diários de campo disponíveis e utilizados para análise de conteúdo.

Tabela 5 - Número de repetições de cada categoria e respectiva porcentagem (ANEXO)

Quadro 1 - Quadro com os trechos extraídos dos diários de campo, os indicadores de sentido e suas respectivas categorias (ANEXO)

Quadro 2 - Categorias, respectivos indicadores de sentido e quantidade de indicadores por categoria (ANEXO)

Quadro 3 - Fatores de Risco e Proteção para a incidência da ALNS em idade escolar

Justificativa e Apresentação

Início essa pesquisa com um questionamento que me acompanhou durante minha graduação inteira: a Psicologia que é ensinada e praticada no Brasil, está a serviço de quem? Nesse tempo entrei em contato com alguns métodos de pesquisa, teorias e concepções que não me pareciam ser adequadas à realidade do Brasil, conheci uma Psicologia a serviço da classe dominante, que auxilia na manutenção do *status quo*. A inquietação diante de tudo isso se fez menor quando entrei em contato com a perspectiva da Psicologia Crítica e outras práticas e teorias descolonizadoras que me proporcionaram subsídios para ter uma nova visão sobre a profissão.

De fato, ainda sofremos uma forte influência e controle da psicologia hegemônica e, ao abrir os olhos a essa realidade consegui, aos poucos, começar a responder minha pergunta. Já não era suficiente compreender a vida através dessa lente colonizadora e minha angústia pessoal e profissional me mobilizou e fortaleceu para que eu pudesse procurar respostas em uma ciência justa, adequada e a favor da população brasileira, principalmente a mais empobrecida.

Essa busca por respostas também é consequência da violência circunscrita no dia a dia da sociedade que, atingiu a mim e a minha família de uma forma abrupta e cruel. Quando recapitulo os acontecimentos, consigo entender, hoje, o porquê escolhi buscar uma ciência que esteja a serviço de todos, do bem-estar, da justiça e da humanidade.

Coloco na presente pesquisa, com todo o afeto, as forças mobilizadoras que me trouxeram até aqui.

Após dois anos de prática da psicologia na escola a partir do Projeto ECOAR¹ (espaço de convivência, ação e reflexão), o qual é um projeto de extensão do GEPinPsi² (Grupo de Pesquisa - Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação), o tema da Autolesão fez-se presente na minha prática em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da região Noroeste de Campinas. Durante discussões entre os profissionais que integram esse projeto juntamente com a coordenadora, Dr.^a Raquel Souza Lobo Guzzo, foi possível identificar, também, a ocorrência do fenômeno em outras escolas nas quais o projeto está inserido, trazendo ao grupo uma percepção geral do aumento do número de vivências do fenômeno.

¹ Projeto elaborado para a intervenção preventiva nas escolas públicas e comunidade. Criado em 2014, busca levantar indicadores de risco para o desenvolvimento de crianças e adolescentes e vem sendo desenvolvido em escolas municipais na região Norte e Noroeste de Campinas.

² Grupo de Pesquisa do programa de pós-graduação em Psicologia: Ciência e Profissão da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Raquel Souza Lobo Guzzo. Para mais informações acesse: <http://www.gepinpsi.org/>

Na busca de dados mais concretos acerca da autolesão, foi consultado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que, por sua vez, não apresentou nenhuma estatística em relação aos números de casos de autolesão no país, limitando seu censo à taxa de suicídios em jovens (IBGE, 2020), a qual não abrange o interesse dessa pesquisa, visto que a Autolesão tem, por característica, um dano auto infligido sem o objetivo de cometer suicídio (ADLER & ADLER, 2011).

É importante relatar que, com o Decreto nº10.225, de 5 de Fevereiro de 2020, é instituído o Comitê Gestor da Política Nacional da Prevenção da Automutilação e Suicídio, órgão destinado a implementar a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e Suicídio, com o intuito de fortalecer estratégias de prevenção, cuidado, educação e saúde. Segundo o Art. 11º seção II do decreto, uma das medidas adotadas é a notificação compulsória das ocorrências de autolesão nas instituições públicas do país (BRASIL, [2020]). Tendo em vista o quanto o Decreto nº10.225 é atual e, diante do cenário de pandemia e suspensão das aulas presenciais, o Brasil segue sem dados específicos sobre o número de jovens que se auto lesionam. Assim, é possível perceber o caráter recente da conscientização acerca da autolesão como um tema que precisa de atenção e pesquisa. Faz -se necessário a busca por dados e compreensões sobre a autolesão dentro da realidade brasileira, a partir da perspectiva do sujeito, o que torna o assunto um campo fértil para novas pesquisas.

Dessa forma, perguntar-se qual metodologia é a mais adequada para compreender a autolesão e suas implicações sociais e históricas no contexto da população brasileira é imprescindível. Não se pode reduzir a autolesão a perspectivas que predigam e controlem, pautadas em metodologias que descontextualizam o fenômeno de sua realidade.

Assim, deve-se buscar uma metodologia que vá além daquelas que pautam seu conhecimento em realidades hegemônicas e não correspondam à realidade do seu objeto de pesquisa. Essa afirmação sustenta-se nas palavras de Lacey (2009), que, encontra, na maior parte do conhecimento científico, categorias conceituais fechadas, as quais buscam uma universalização. Essas categorias submetem o interesse da pesquisa à mercê do poder produtivo, separando-a das diferentes relações de cunho social de diversos locais e a da experiência humana subjetiva adjacente.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é ampliar a compreensão acerca da autolesão partindo de um enfoque crítico da realidade concreta.

Os fundamentos dessa pesquisa estão organizados em três eixos: Autolesão, Desenvolvimento Humano e a Psicologia Histórico-cultural e A Psicologia na escola acompanhando o processo de desenvolvimento. Esses três eixos interagem entre si de forma

que a visão de ser humano e o pressuposto teórico de onde partimos possam trazer uma compreensão mais abrangente acerca do objeto de estudo.

Essa pesquisa deriva-se da inserção da profissional de Psicologia em uma Escola Municipal de Campinas (de 2018 a 2021), que trabalhou com adolescentes matriculados entre o 6º e 9º ano, compreendidos em uma faixa etária que vai dos 11 aos 15 anos. Vale ressaltar, que essa inserção tem como características três momentos diferentes: em um primeiro momento, a profissional entrou em contato com a demanda da escola referente ao aumento do número de casos de Autolesão entre os estudantes, principalmente as meninas entre o 6º e 9º ano. Diante desse cenário, a profissional começou um grupo semanal com as meninas que se cortavam, denominado “Meninas Guerreiras”. Existiu um grande cuidado para não reforçar a identidade do grupo como um coletivo de meninas que se cortam, visto que o fenômeno da autolesão não foi o único tema discutido nos encontros e, sim, diferentes assuntos que atravessam a vida cotidiana dessas meninas, sendo a autolesão um deles. Enquanto os encontros do grupo ainda estavam acontecendo, em 2019, o mundo todo é acometido pela pandemia do Corona Vírus – 19 e como consequência, as aulas presenciais são suspensas e a modalidade virtual entra em vigor. Dessa forma, a continuidade do grupo ficou impossibilitada, o que limitou os resultados dessa pesquisa, bem como a interação entre a profissional e as estudantes do grupo. Dessa forma, serão utilizados os diários de campo e os relatórios de acompanhamento individual que foram elaborados pela profissional de campo, a qual se encontra, ainda, inserida no cotidiano da escola.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica dessa pesquisa será dividida em três eixos complementares. No primeiro eixo é apresentada a revisão da literatura sobre a autolesão e o fenômeno é discutido a partir de uma perspectiva crítica da Psicologia. No segundo eixo serão feitos aprofundamentos sobre o Desenvolvimento Humano por via da Psicologia histórico-cultural e, por fim, o terceiro eixo se refere a importância do Psicólogo na Escola acompanhado os processos de desenvolvimento.

A Autolesão

Nesse primeiro eixo será apresentada a síntese de uma revisão **da literatura**³ sobre Autolesão, na busca de perspectivas críticas que conceituem o fenômeno. Os descritores utilizados foram Automutilação; Autolesão e Comportamento Autodestrutivo. A busca bibliográfica encontrou uma vasta literatura latino-americana, visto que as plataformas utilizadas para a busca compilam escritos, majoritariamente, dessa região. Essa busca compreendeu textos em inglês, português (BR) e espanhol e a revisão da literatura foi feita após sucessivas eliminações na procura de pesquisas que compreendessem um olhar crítico do fenômeno, afastando-se de uma visão individualizante e diagnóstica que é recorrente nas produções científicas que abordam o fenômeno e foram encontradas durante esse processo.

Por ser um fenômeno relativamente novo, a autolesão possui raízes ainda muito difusas. A partir da revisão da literatura foi possível fazer um resgate histórico do fenômeno. Segundo Garreto (2015), esse fenômeno foi descrito, pela primeira vez como Automutilação, em 1938, pelo Psiquiatra Karl Menninger, em seu livro *“Man Against himself”*. Segundo Menninger, a automutilação é uma ação tranquilizadora utilizada pelo indivíduo para evitar o suicídio. Garreto afirma que foi apenas nos anos 1970, que o fenômeno se tornou interesse clínico dos psiquiatras e psicólogos, passando a ser alvo de pesquisas. Apesar de diferentes pesquisas apresentarem diferentes enfoques para explicar a automutilação, a ideia geral sempre foi e continua sendo de que sua ocorrência é um sintoma, o qual pode estar presente em diferentes quadros psiquiátricos.

Assim, o objetivo dos estudos vem sendo, majoritariamente, explicar o fenômeno, como se houvesse uma relação causa-consequência. Esse fato, por si só, traduz uma visão determinista e positivista presente na Psicologia e utilizada como referencial teórico para se alcançar respostas. Essa perspectiva nada mais fez do que elaborar resultados, os quais se

³ A revisão da literatura está descrita na seguinte referência: SILBIGER, J.; Autolesão em adolescentes pela perspectiva da psicologia crítica. Relatório de Iniciação Científica Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: prevenção, comunidade e libertação da PUC-CAMPINAS. 2020/2021, Campinas – SP.

alteram de acordo com o passar dos anos, por via de uma forte influência do contexto sócio-histórico de cada época, o qual raramente ganha muito destaque. Logo, é infrutífero e contraditório olhar para a autolesão como resultado direto de algum mal funcionamento do indivíduo.

A revisão da literatura também traduziu uma necessidade inicial de que os termos utilizados para descrever a autolesão sejam muito bem delimitados e padronizados na comunidade científica nacional e internacional. Segundo Lewis (2017), partindo de um enfoque humanizado, o uso incorreto da nomenclatura pode reforçar estigmas e rótulos que diminuem o indivíduo apenas ao ato de se autolesionar, o que pode criar uma identidade para essas pessoas sem abrir espaço para que elas se identifiquem com outras formas de ser. Tal necessidade se faz presente diante do grande número de diferentes conceitos e classificações que foram encontrados durante a pesquisa. Ao se pensar na violência autodirigida como um “espectro”, é possível começar a delimitar melhor onde cada conceito se encaixa.

Esse espectro vai se organizar de acordo com a intencionalidade e resultado do ato em questão. A Organização Mundial da Saúde, (OMS), em 1996, definiu violência como:

O uso intencional da força física ou poder, seja por ameaça ou por ação efetivada, contra si mesmo, outra pessoa ou um grupo ou comunidade, na qual o resultado possui uma grande probabilidade de desencadear injúria, morte, dano psicológico, problemas de desenvolvimento ou privação (OMS, 1996)

Em um novo relatório produzido em 2002, também pela OMS, a violência é dividida em três categorias bastante abrangentes: auto infligida, interpessoal e coletiva. Essas categorias são posteriormente divididas em subcategorias que refletem específicos tipos de violência. Segundo, ainda, o relatório supracitado (2002), essas categorias conversam entre si, possibilitando uma visão mais ampla do fenômeno para que possam ser estabelecidos fatores de risco. A violência auto infligida é, então, dividida em duas categorias: comportamento suicida e abuso próprio (*self-abuse*). A partir dessa divisão já é notável que, as violências que se encaixam na categoria abuso próprio, por definição, são violências auto infligidas sem intenções suicidas, já que não são enquadradas como um comportamento suicida e sim como um abuso contra si mesmo, podendo ser realizado de diferentes formas. Essas diferentes maneiras de se violentar fazem parte desse comportamento lesivo/abusivo contra si mesmo e são classificadas de acordo com a gravidade e a forma utilizada para concretizar o fenômeno. Sendo assim, as diferenças de nomenclaturas e conceitos encontrados na revisão da literatura apontam uma fragilidade do campo de pesquisa que abrange esse fenômeno.

A Automutilação diz respeito à mutilação de órgãos ou partes do corpo, tendo como exemplo a auto - enucleação (extração do próprio olho), castração (amputação de órgãos genitais) e amputação de membros ou dedos, sendo assim uma forma bastante grave de autoagressão (Adler & A, 2013). Segundo os autores, ao entrevistarem indivíduos que costumavam se engajar em comportamentos autolesivos não suicidas, puderam perceber, a partir da perspectiva desses indivíduos, que o termo Automutilação não traduzia o fenômeno em questão, para esse sujeito, visto a gravidade que o termo carrega. Além disso, historicamente, o termo sempre foi relacionado à graves questões de transtornos mentais, se apresentando como um sintoma, o qual carrega uma ideologia. Segundo Martin-Baró (2017), um fazer desideologizador demanda que a Psicologia assuma a perspectiva das maiorias oprimidas e desenvolva pesquisas sistemáticas sobre a realidade dessas maiorias. Desideologizar pressupõe um compromisso crítico com a realidade e isso se inicia na perspectiva do sujeito. Ao se propor a pesquisar sobre o tema sem considerar a forma que o sujeito vivencia, compreende e enxerga o fenômeno é uma “pretensão falsa hermeneuticamente e epistemologicamente” (Martin-Baró, 2017, p. 63). Na busca de desideologizar o termo, buscando compreendê-lo a partir da perspectiva do sujeito, a presente pesquisa utiliza-se do termo Autolesão Não Suicida (ALNS) para conceituar o objeto de estudo, visto que ele não envolve essa dimensão mutiladora da violência auto infligida e não deve ser visto a partir de uma perspectiva biologizante e patologizante.

Segundo a International Society for the Study of Self-Injury/Sociedade Internacional para o estudo da autolesão (ISSS), (2018) a ALNS é definida como um ato deliberado e autoinfligido de causar dano a um tecido do corpo sem intenção suicida e com um propósito que não seja social ou cultural. Dentro dessa definição, a ISSS destaca algumas considerações importantes sobre a ALNS. A autolesão não suicida sempre será uma violência intencional que possui consequências esperadas. Ou seja, comportamentos de risco que podem resultar em danos ao indivíduo, não entram nessa definição. Por isso, a autolesão sempre resultará em um dano físico imediato, como cortes, escoriações, feridas etc. Ações que não apresentam essas características e que trazem consequências à longo prazo, também não são definidos como ALNS (como por exemplo: anorexia). Outros comportamentos que incluem dano físico, porém são vistos como aceitáveis pela sociedade ou partes de rituais religiosos, espirituais e culturais - tatuagens e piercings, por exemplo - também não se enquadram no conceito de ALNS. Por fim, como já supracitado e explícito na nomenclatura, a categoria de autolesão aqui determinada, não possui intenções suicidas, sendo muitas vezes usada como forma de

sobreviver e gerenciar um grande conflito emocional, o qual pode estar, de alguma forma, ligado com um pensamento suicida, porém o ato em si, não tem como finalidade o suicídio.

Segundo o Guia Prático de Atualização do Departamento Científico de Adolescência da Sociedade Brasileira de Pediatria, sobre a Autolesão na Adolescência (2019), a autolesão pode ser praticada de diferentes maneiras: *cutting* (profundos cortes na pele sem intenção suicida); queimaduras; autoagressão como socos, tapas, mordidas, beliscões ou bater a cabeça; coçar machucados interferindo na sua cicatrização; tricotilomania (arrancar cabelos), quebrar os ossos; socar paredes ou materiais rígidos que causem ferimentos; autoflagelação (muitas vezes tendo raízes religiosas); roer ou arrancar a pele das unhas até sangramento; arranhar-se; ingerir produtos impróprios como alfinetes, parafusos, pregos e agulhas ou até mesmo produtos químicos com propriedades corrosivas e a adesão a desafios como enforçar-se ou utilizar objetos que causem dor, geralmente para exibição online; entre outros.

Outro fator que se destacou na revisão da literatura foi a presença recorrente da Internet na realidade dos indivíduos que se auto lesionam. Alguns autores (Silva e Bote, 2018; Otto & Santos, 2016; Otto & Santos 2018) dedicaram-se a compreender como esse fenômeno é discutido nas redes sociais e como isso cria um espaço comunitário de trocas de experiências que pode ser caracterizado como um fator de risco ou de proteção. A Internet como um fenômeno da contemporaneidade que está fortemente inserido em todas as idades e classes sociais, precisa de mais atenção, visto que, pode ser o principal desencadeador de ações, seja para parar de se auto lesionar, seja para aprender técnicas para realizar as autoagressões.

A plataforma digital *Tumblr*⁴ foi a mais vinculada à propagação de imagens, vídeos ou outro tipo de conteúdo ligado à ALNS, sendo objeto de estudo de algumas pesquisas. Como indica a pesquisa de Otto & Santos (2016), o *Tumblr*, pela facilidade que dá ao usuário para postar qualquer conteúdo, tornou-se uma das plataformas preferidas para que pessoas postem condutas autodestrutivas. As autoras também apontam que, apesar da política do site mudar em 2012, devido ao grande número de postagens encorajando tal conduta, ainda é possível encontrar diferentes conteúdos em relação à ALNS apenas com uma simples busca na plataforma.

Outro fato que chama atenção é a presença da ALNS no DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e de como isso foi citado em diferentes artigos encontrados (da Fonseca, Silva, Costa de Araújo, Botti, 2018; Cardoso, 2015; Simoni, 2017). Ao colocar a ALNS no status de Doença Mental, são criados critérios diagnósticos para indicar a presença

⁴ Plataforma blogging gratuita, muitos jovens a utilizam como uma forma de diário e podem seguir outras contas com diferentes conteúdos além de também ser “seguido”. Disponível em: <<http://www.tumblr.com>>

do fenômeno, o que confere uma estigmatização. Causas são pré-estabelecidas, um protocolo diagnóstico é estabelecido e a ALNS aparece como uma Psicopatologia, uma doença da mente. É importante desvincular a ALNS dessa visão patologizante para entender o fenômeno por via de uma perspectiva crítica e, para que isso ocorra, é preciso delimitar qual é a perspectiva de saúde mental que guiará a discussão.

Convergindo com a perspectiva crítica, o médico psiquiatra Thomas Stephen Szasz⁵ traz inúmeras contribuições para a compreensão da saúde mental sob essa ótica. Durante sua vida Szasz conviveu com inúmeras críticas e boicotes, principalmente da comunidade Psiquiátrica em relação a essa visão, as quais sempre rebateu cirurgicamente. Segundo ele, apesar de muitos especialistas argumentarem que as doenças psiquiátricas ainda não possuem causas ou tratamentos definitivos, esse discurso continua existindo em seus escritos e na prática. (2007).

Diante de considerações tão polêmicas para a comunidade médica, é importante desmistificar algumas conclusões equivocadas que muitas vezes foram usadas como críticas contra ele, principalmente após seu manuscrito “O mito da doença mental” (1960). Ao criticar o conceito de doença mental, o autor deixa bem claro que, em nenhum momento está descaracterizando o sofrimento ou afirmando que estressores emocionais não existem. Conflitos emocionais como ansiedade e depressão, de fato, existem, porém não podem ser chamados de doenças no sentido literal, pois isso os caracteriza como patologias. Segundo ele, o conceito de mente não é o mesmo que o de cérebro e não é possível reduzir as funções mentais às funções cerebrais, logo, doenças da mente não são doenças do cérebro. Para justificar, recorre ao significado literal de doença encontrado no dicionário (Oxford English Dictionary): “é uma condição do corpo, ou de alguma parte ou órgão do corpo, no qual as funções estão desreguladas ou perturbadas; é uma condição física mórbida” (Szasz, 2000, np). Dessa forma, como a mente não é um objeto material e concreto como o cérebro, só é possível falar de doenças da mente no sentido figurado e não literal e, por isso, essa pesquisa se utilizará do termo doença mental levando em consideração seu sentido figurado e não literal. A comunidade médica segue na contramão dessa ideia: a partir da quarta edição do DSM o termo “doenças mentais orgânicas”, foi eliminado, pois exprimia a ideia de que existem doenças mentais que não possuem uma raiz biológica. Apenas esse fato já corrobora para que o sentido literal de doença seja imprimido nas

⁵ Nasceu em Budapeste, na Hungria, em abril de 1920. Em 1944 graduou-se em Medicina pela faculdade de Cincinnati e concluiu seu internato no Serviço Médico de Harvard no hospital da cidade de Boston. Segundo ele, “Escolhi estudar medicina, não porque eu queria praticá-la, mas porque eu queria entender e compreender a medicina”. Segundo Szasz, suas vivências como ser humano que serviram para que ele consolidasse a principal base da sua visão sobre saúde e doença mental: que a doença mental é uma ficção e que a Psiquiatria serve um propósito de controle social a partir da força e da fraude. (Szasz, An Autobiographical Sketch, 2004)

chamadas doenças mentais, pois, ao não fazer distinção entre os transtornos da mente e as doenças corporais, torna-se compulsório patologizar a vida e as ações dos indivíduos (Szasz, 2000).

Quando, então, a ALNS é chamada de doença mental e, o fenômeno aparece em um manual onde toda a doença mental é considerada orgânica, está subentendido que a compreensão da Psiquiatria é que a ALNS ocorre devido a alterações orgânicas do indivíduo, o que patologiza o fenômeno e individualiza e naturaliza o seu sofrimento. Essa conceituação, por si só, remove a motivação para o ato, conferindo à doença essa motivação. Como se um mal funcionamento do corpo fosse responsável pelo ato de se lesionar. Isso fica muito claro quando Szasz explora o sentido de sintomas: quando se fala em sintomas referentes à uma doença do corpo, é possível confirmar um diagnóstico a partir de exames e testes concretos. Se uma pessoa morre devido a uma doença do corpo, facilmente é encontrada a causa na autópsia. Doenças da mente não seguem esse raciocínio. Não é possível encontrar evidências de uma doença mental no organismo de um indivíduo e, seus sintomas, são falas e comportamentos, que, muitas vezes, são definidos como anormais, porém, de forma alguma, exprimem anormalidades do corpo. Doenças mentais são comportamentos e, ao equipararmos essas à doenças do corpo, é possível encontrar uma lógica patologizante e manicomial disfarçada. Essa lógica vem se disfarçando com o passar do tempo devido a sua violenta história de ser usada como ferramenta de ajuste social às normas da sociedade e de segregação e aprisionamento (Szasz, 2000).

Historicamente, a lógica de atribuir aos mecanismos intrapsíquicos a causa para os problemas de saúde mental, independentemente das condições sociais, é algo que acompanha a Psicologia e a Psiquiatria. Esse reducionismo intrapsíquico tem efeitos devastadores nos indivíduos que se utilizam de serviços psicológicos, até os dias atuais. Essa visão é congruente com uma abordagem asocial, a qual não se aplica a uma visão crítica da psicologia. Essa abordagem desconsidera fatores políticos, sociais e econômicos quando analisa causas e geneses dos problemas de saúde mental, responsabilizando o indivíduo pelo sofrimento humano advindo da crescente injustiça social e discriminação. Essa culpabilização se firma em justificativas como uma inferioridade psicológica ou biológica (Prilleltensky, 1999). Na contramão, a perspectiva crítica traz a opressão (política e psicológica) como a raiz do mal estar psicológico. Tanto a opressão política quanto a psicológica são complementares e não podem ser compreendidas sem levar em consideração o contexto (político, social e econômico). Ao analisar a dinâmica da opressão, é importante salientar que, como um fator que está intimamente ligado à vida cotidiana dos indivíduos, não são necessários episódios fortemente traumáticos

de opressão para deixar marcas psicológicas: pequenas doses diárias e, aparentemente inofensivas, já são suficientes (Prilleltensky & Gonick, 1996).

Dessa forma, uma abordagem macrosocial que leva em consideração os fatores políticos, culturais, sociais e econômicos é a mais adequada tendo em vista um país marcado por desigualdades, opressões, exploração e injustiças sociais. É a partir dessa leitura crítica da realidade que é possível criar políticas públicas de prevenção que possam, de fato, trazer benefícios para a população. (Prilleltensky, 1999)

Mais uma vez confirma-se a necessidade de uma forte investigação histórico-cultural para que seja possível conceituar um fenômeno como a ALNS. Essa visão não diminui o sofrimento do indivíduo que se engaja em autolesões, mas sim, traz uma clareza sobre a gênese do fenômeno e a partir de qual perspectiva é possível discutir sua existência na sociedade, de forma crítica.

Psicologia Histórico - Cultural e o Desenvolvimento Humano

Nesse eixo serão apresentadas teorias psicológicas do Desenvolvimento Humano que fundamentam a prática do psicólogo na escola, com ênfase na Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria Ecológica do Desenvolvimento, as quais serão as principais perspectivas que guiarão essa pesquisa.

“A psicologia do desenvolvimento tem uma longa, porém negligenciada, história” (Parke; Ornstein; Rieser; Waxler, 1994). O aprofundamento sobre a origem e a história desse conhecimento, traz-nos a possibilidade de não seguirmos o caminho da negligência e abriremos portas para uma discussão ancorada em fatos históricos acerca das teorias do desenvolvimento humano.

Por isso, é importante ressaltar que, segundo, ainda, os autores supracitados, as posições teóricas, as quais aparecem como contribuições anteriores no campo das teorias do desenvolvimento, são dotadas de uma grande complexidade. Como um campo teórico rico, de inúmeras abordagens, o Desenvolvimento Humano, nessa pesquisa, será analisado a partir de uma perspectiva crítica, a qual abrange a psicologia histórico – cultural que tem como principal interlocutor Lev Semenovitch Vigotski (LSV).

Uma contextualização histórica da vida de LSV é necessária, visto que sua teoria está intimamente ligada à sua história de vida e às forças dominadoras às quais foi submetido durante sua existência, bem como influências de outros intelectuais e o efeito das publicações tardias e traduções ocidentais de suas obras.

LSV nasceu em um pequeno povoado da Bielorrússia, no ano de 1896. Seus genitores eram membros da comunidade judaica de Gomel⁶ e, conseqüentemente, o teórico recebeu uma educação judaica tradicional (Veer & Valsiner, 1991). Ingressou na educação superior em 1912 se dedicando ao estudo da Medicina, mas foi concluir seus estudos em Direito e Filologia, adquirindo um grande conhecimento das Ciências Humanas, mais especificamente em língua e lingüística, estética e literatura e filosofia e história. Durante sua existência testemunhou a Revolução Russa (1917), evento que culminou na ascensão do partido Bolchevique ao poder, liderado por Vladimir Lênin (Ivic, 2010).

Foi nas décadas de 20 e 30 do século XX, que Vigotski, juntamente com os psicólogos Alexander Luria e Alexei Leontiev, iniciaram seus trabalhos na busca de estabelecer uma relação entre o novo regime instaurado na Rússia pós-revolução e a crescente demanda por produções científicas (Souza & Andrada, 2013). LSV sofreu as conseqüências da transição de um regime absolutista, governado com mão de ferro pelo Czar Nicolau II, para um regime socialista e popular que acabou se tornando uma ditadura autoritária. Assim, o contexto era de instabilidade política e econômica, enquanto um novo regime se estabelecia. Em 1922, foi oficialmente constituída a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e o conflito interno por poder dentro da oposição ao antigo governo, levou a novos desdobramentos. Após a morte de Lênin em 1924, Josef Stálin assume a direção máxima da URSS consolidando um governo que se apresentava como socialista, ditatorial e autoritário impondo seu poder por meio do terror e da censura (Reis, 2017).

LSV sofreu as conseqüências da transição de um regime absolutista, governado com mão de ferro pelo Czar Nicolau II, para um regime socialista e popular que acabou se tornando uma ditadura autoritária. Assim, o contexto era de instabilidade política e econômica, enquanto um novo regime se estabelecia. Em 1922, foi oficialmente constituída a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e o conflito interno por poder dentro da oposição ao antigo governo, levou a novos desdobramentos. Após a morte de Lênin em 1924, Josef Stálin assume a direção máxima da URSS consolidando um governo que se apresentava como socialista, ditatorial e autoritário impondo seu poder por meio do terror e da censura (Reis, 2017).

Bortolanza & Ringel (2016) contam que LSV não poupou esforços para auxiliar esse processo de transformação iniciado na Revolução Russa. As transformações políticas e sociais trouxeram consigo novas demandas sociais. Logo após a Revolução Russa (1917), a

⁶ Gomel, também conhecida como Homiel ou Homel é uma cidade da Bielorrússia.

URSS viveu um período de democratização da cultura por via do aumento de vagas no ensino público, da criação das faculdades de trabalho para os operários e do aumento do número de bibliotecas e, tinha como objetivo, a diminuição dos índices de analfabetismo. A opinião pública soviética foi se inclinando aos valores socialistas e na consciência coletiva desses. Segundo, ainda, os autores supracitados, o novo projeto de Governo do Partido Comunista ocorreria pela cultura e educação.

Apesar do aparente ar progressista que a Revolução Russa emanou, a Rússia da década de 30 ainda vivenciava fortes contradições internas, marcada pela imposição de ideologias por parte do regime que se consolidava, as quais moldavam a ciência, a cultura e a educação. Foi nesse contexto que LSV constatou a existência de uma crise metodológica na Psicologia daquela época. Diante de correntes que buscavam fragmentar o homem e sua existência e isolá-lo de suas configurações políticas sociais e econômicas para o estudo, propôs que a metodologia de estudo da Psicologia deveria se pautar no ser humano em sua totalidade, compreendendo como central a sua interação com seu contexto (Souza & Andrada, 2013).

O processo de se humanizar, a partir de um arcabouço biológico herdado pelo sujeito, tem como central o social e, no modo de compreender do autor, mais se assemelha a uma revolução do que a uma evolução. Isso porque envolve a ação permanente do sujeito em relação ao meio, o qual é considerado fonte de desenvolvimento, visto que dele derivam o conteúdo e a dinâmica que, apropriados pelo sujeito de modo próprio e singular, constituirão seu sistema psicológico e sua personalidade (Souza & Andrada, 2013, p. 357)

No dia 10 de Junho de 1934, LSV morre, com 37 anos, dia que marca uma grande perda para a Psicologia Marxista e para a ciência, já que o teórico se dedicou a trazer novas perspectivas para a psicologia científica e o seu fazer (Elhammoumi, 2010).

As teorias marxistas eram o pano de fundo da revolução burguesa e LSV foi profundamente influenciado por elas, o que se confirma ao analisarmos a sua obra. Elhammoumi (2010), caracteriza LSV como um adversário destemido do dogmatismo na tradição Marxista, o qual cunhou a partir dos escritos de Marx, uma Psicologia Marxista, buscando renovar a tradição da Psicologia Científica e criando caminhos para uma teoria e prática transformadoras. Dessa forma, o autor considera as pesquisas de LSV como uma autorreflexão acerca do potencial humano, abrindo caminhos para uma visão social do mundo, enquanto busca pela sua emancipação. Ele também alerta para as distorções que permeiam a sua teoria quando chega ao ocidente, a qual é apropriada pela psicologia hegemônica - principalmente por correntes psicológicas socioconstrutivistas e cognitivistas, oriundas do pós-

modernismo (1960/1970)⁷ - buscando, assim, desvincular Marx da Psicologia Histórico-cultural de LSV e, aproximando sua teoria das bases positivas e dominantes da Psicologia hegemônica. Gonzalez-Rey (2007), aponta essa aproximação como fruto de traduções e interpretações de autores norte-americanos. Esses autores basearam-se nos estudos de LSV para uma proposta de novas teorias, que buscaram inserir explicações socioculturais na Psicologia, porém, ao fazê-lo, utilizaram-se de um recorte da teoria do psicólogo russo, desvinculando-a do seu passado soviético e marxista. Segundo, ainda, Gonzalez-Rey (2007), conceitos da teoria vigotskiana, os quais versavam sobre uma nova representação do mental a partir de bases socioculturais, foram completamente ignorados.

Silvia Lane (1984), ao discutir a Psicologia Social, traz uma análise crítica sobre os esforços do positivismo que, ao procurar uma objetividade dos fatos, afastaram o ser humano desse processo. Ao mesmo tempo em que, o positivismo nas ciências humanas buscava descrever minuciosamente padrões de comportamentos - descrevendo-os em um tempo e espaço restrito e experimental - ele perdia de vista o indivíduo como sujeito da história e agente de mudanças dela. Assim, a Psicologia foi tomada por uma dicotomia: o ser humano ou era socialmente determinado ou era causa de si mesmo. Essa visão foi uma importante ferramenta para a reprodução da ideologia dominante que se cristalizou nas instituições sociais. Criou-se, então, uma concepção de homem que é conivente com a reprodução das relações de poder e de produção, as quais sustentam o sistema capitalista (Lane, 1984).

Não se pode esquecer que, o contexto no qual tal relação surge é no fim da Guerra Fria, na qual existe uma ferrenha luta entre o Socialismo Soviético e o Capitalismo Norte Americano. Ao se levar em conta essa análise dentro desse período, podemos começar a compreender como a teoria de Vigotski foi higienizada ao chegar na América do Norte e como se reproduziu para o resto do continente a partir disso.

O esforço aqui, é, então, para libertar a teoria de LSV de sua versão hegemônica, priorizando a epistemologia da Psicologia Histórico Cultural. Dessa forma, as funções mentais superiores do ser humano devem ser estudadas a partir de uma totalidade do sujeito e não de uma fragmentação, hegemonicamente considerada científica. Elhammoumi, (2010), demonstra como essa essencial percepção da psicologia histórico-cultural se aproxima, indiscutivelmente, de Marx que, em seu livro “Uma contribuição para a crítica da economia política” (1971), versa sobre a consciência do homem como procedente da sua existência social. Para Elhammoumi (2010), o psicólogo russo considera que, a primeira forma de atividade intelectual é o

⁷ Segundo Elhammoumi (2010), o pós-modernismo “faz mais do que apresentar uma confusa imagem da realidade: ele nega essa realidade e a verdade”.

pensamento prático, ou seja, o pensamento guiado para a realidade. Logo, faz-se impossível estudar as funções mentais superiores humanas quando as desvinculamos da sua realidade concreta, ou seja, o indivíduo precisa existir em um contexto para poder, a partir daí, pensar sobre sua realidade concreta. Assim, apesar dos esforços ocidentais em afastar a teoria de LSV das ideias de Marx & Engels, não se pode desvincular o marxismo da sua produção teórica. É importante ressaltar que Vigotski não foi um teórico do marxismo e sim um pensador marxista, o que significa que sua teoria psicológica é alicerçada na filosofia de Marx & Engels, porém, não se detém aos limites circunscritos a ela (Santa; Baroni, 2014).

Essa proximidade, entre a teoria histórico-cultural e o marxismo, confirma-se no conceito de trabalho⁸ de Marx & Engels, o qual é retomado por LSV sob a ideia de mediação. LSV foi pioneiro em se utilizar do Materialismo Histórico-dialético (MHD) para tentar explicar questões psicológicas concretas. De acordo com Marx e seu método, as mudanças que ocorrem na sociedade e na realidade, a partir de eventos decorrentes da história, produzem uma mudança na consciência e no comportamento da chamada “natureza humana” (Cole & Scribner, 1991). Assim, para LSV, segundo Santa & Baroni (2014), a ação consciente do homem no mundo é mediada pelo uso de instrumentos. Essa concepção abarca também o uso de signos, os quais são criados pelas sociedades e transformam a realidade sociocultural. Dessa forma, a transmissão da cultura torna-se um fator decisivo no desenvolvimento humano.

Cole & Scribner (1991) na introdução do livro “Formação Social da Mente” obra de Vigotski e organizada pelos autores, contam que LSV, desde o início da sua carreira, considerava o pensamento marxista como fonte valiosa para a ciência. Segundo os autores, a teoria de LSV é “uma aplicação do materialismo histórico-dialético relevante para a psicologia” (p. 10). Dessa forma, foi nessa metodologia que o autor russo encontrou a solução para as contradições científicas, as quais eram enfrentadas pelos seus contemporâneos quando buscavam respostas para os processos psicológicos nos estudos científicos naturais.

LSV tinha como objetivo identificar as mudanças qualitativas do comportamento - as quais tem ocorrência no decorrer do desenvolvimento biológico - e a relação que esse desenvolvimento estabelece com o contexto social, voltando sua atenção ao estudo das funções

⁸ Marx vê o trabalho como uma categoria ontológica fundamental da existência humana e um conceito de duplo caráter. Ele aparece como uma dimensão constituinte da vida humana, pois é por meio dele que o homem pode criar a realidade e sociabilizar sua existência. Segundo ele, ao poder produzir seus próprios meios de vida, o homem se distingue dos demais animais. Em contrapartida, o trabalho também aparece como um elemento de subordinação ao capital, como trabalho de sacrifício, que se revela na perda dos objetos produzidos pelo homem (OLIVEIRA, 2010).

psicológicas superiores⁹, as quais são tipicamente humanas. Seres humanos também são influenciados por questões biológicas, porém, se constituem de forma consciente por via da sua ação na realidade concreta, socialmente constituídos (Santa & Baroni, 2014).

Portanto, a atividade psíquica funda-se em uma dimensão social, a qual forma o ser humano e propicia a ele, interações com seus semelhantes em uma relação dialética. O sujeito, então, se relaciona com o mundo mediado pelo discurso e pela formação de ideias e pensamentos. Tais processos possibilitam ao ser humano apreender e atuar sobre o meio, de uma forma dialética (Vigotski, 2018).

Na obra “Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia”, organizada por Prestes & Tunes (2018), o pensador soviético esclarece de que forma se deve estudar o meio e sua influência na pedagogia¹⁰. Ele não deve ser visto como um ambiente que, detentor de determinadas características e qualidades, define por si só o desenvolvimento humano ou de uma criança, é preciso que se observe a relação existente entre o sujeito e o meio. Sendo assim, o papel do contexto muda e só pode ser evidenciado, a partir da relação entre o sujeito e o meio. Para Vigotski, é a partir da vivência humana dentro de um determinado contexto, que será possível determinar a sua influência no desenvolvimento posterior. “É a vivência que auxilia a compreensão das peculiaridades que desempenharam um papel na definição da relação do sujeito com uma dada situação” (Vigotski, 2018)

Essa visão de homem como objeto de estudo, elenca o social como fonte de desenvolvimento e não como fator de influência. Dessa forma, o indivíduo se configura como um sujeito histórico, o qual deve ser investigado a partir da perspectiva da sua totalidade, da sua consciência e conseqüentemente, a partir das suas funções psicológicas superiores e personalidade, o que permite compreender a vivência como unidade de análise dentro do estudo do Desenvolvimento Humano (Souza & Andrada, 2013).

Outra teoria do desenvolvimento que será de grande valor para a análise dessa pesquisa, é a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner. No livro intitulado “A bioecologia do desenvolvimento humano - tornando os seres humanos mais humanos” (2012/1979), o qual identifica como ideia principal do manuscrito a de que, o ser humano, muito

⁹ A partir de sua metodologia, LSV aborda o desenvolvimento humano desde a parte mais elementar da sua estrutura psíquica (de ordem biológica) até o desenvolvimento do que ele chama de funções psicológicas superiores (FPS). As FPS evoluem a partir da atividade prática do homem dentro de um contexto histórico e cultural. São elas: memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção (Souza & Andrada, 2013).

¹⁰ É a ciência do desenvolvimento da criança. Foi fonte para os estudos de campo da pedagogia e da psicologia. LSV aprofundou os estudos da pedagogia, os quais, junto a outros, fundamentaram a sua perspectiva de desenvolvimento humano. A pedagogia defendida por Vigotski (científica), não prosperou. Sua morte prematura e a censura imposta às suas obras terminaram por impedir o desenvolvimento da pedagogia científica, entre outras contribuições (PRESTES & TUNES, 2018).

mais do que as outras espécies, transforma o ambiente que dará forma ao seu desenvolvimento. É esse esforço que configura os seres humanos como produtores ativos do seu desenvolvimento. Segundo o autor, o desenvolvimento humano deve ser definido como um fenômeno de características biopsicológicas que possui um caráter contínuo e de mudança (ao longo do tempo e espaço) e faz parte da existência do ser humano como indivíduo e como grupo. Assim, ele conclui que, a única forma de se estudar o desenvolvimento humano, é partindo do pressuposto que qualquer conhecimento acerca do assunto, só será válido se estudado no ambiente natural do ser humano, em contextos, os quais ele chama de ecologicamente válidos. Esse pensamento também contribui para a construção de uma ciência psicológica que fuja dos moldes experimentais tradicionais e se baseie em uma visão holística do ser humano.

A novidade que a teoria de Bronfenbrenner traz para essa discussão é o conceito de contexto ecológico e de sistemas. O autor compara o contexto ecológico a um conjunto de bonecas russas que, com diferentes tamanhos, encaixam-se umas nas outras criando diferentes níveis. Esse contexto deve ser estudado não apenas em termos concretos (como o ambiente no qual o indivíduo está inserido) mas também em termos mais abstratos, como as conexões entre pessoas presentes no determinado contexto e a natureza dessas conexões. Dessa forma, esses espaços se transformam em diferentes sistemas, que são concebidos como entrelaçados. Ele descreve, então, quatro diferentes tipos de sistemas: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema

Segundo Bronfenbrenner (2012), o *microssistema* é um ambiente que tem grande possibilidade de mudanças (ex. casa, escola, rua de casa etc.) e é o complexo de relações entre o indivíduo em desenvolvimento e o ambiente imediato, cujo ele faz parte. Esse complexo irá influenciar, de forma direta, o indivíduo em desenvolvimento, as interações face a face desse sujeito com outras pessoas e os objetos aos quais ela responde. Essa influência também é construída, indiretamente, pelas conexões feitas entre as pessoas presentes nesse contexto e pela qualidade e natureza dessas relações. Como esse ambiente imediato tem grandes possibilidades de mudanças, o autor concebe o nicho de todos os microssistemas em relação, como *mesossistema*. Essa relação é guiada pelo que ele chama de princípio da interconectividade. Esse princípio diz respeito a esse complexo de relações dentro dos sistemas, mas também se aplica com igual força e consequência nas relações entre eles, podendo abarcar sistemas que não contém a pessoa em desenvolvimento, porém seus eventos acabam por afetá-la indiretamente. Logo, o *mesossistema* configura-se a partir das inter-relações de vários ambientes, nos quais a pessoa encontra-se inserida em diferentes períodos de sua vida. Como

já explicado anteriormente, o conjunto de relações dentro e entre sistemas, nos quais a pessoa em desenvolvimento não está inserida, porém mantém influência sobre ela é o *exossistema*.

Por último, temos o *macrossistema*, o qual o autor conceitua como o nível que abarca todos os outros sistemas anteriormente explicitados interconectados e encaixados. Ele diz respeito aos padrões globais de ideologia e de organização das instituições sociais comuns à cultura do ambiente. O *macrossistema* é responsável por influenciar a forma pela qual todos os outros níveis da ecologia do desenvolvimento humano interagem.

Dessa forma, para este autor, é dentro de diferentes sistemas que o processo de desenvolvimento acontece. Ele compreende momentos de interação recíproca entre o ser humano em desenvolvimento e pessoas, símbolos e objetos, a qual vai se tornando mais complexa com o decorrer da vida. A eficácia dessa relação só é possível quando ela se configura de uma forma contínua, delineando padrões duradouros de interação que ocorrem longitudinalmente. Esses padrões são chamados de processos proximais e são postulados como “a força motriz primária do desenvolvimento humano” (p.46), visto que, serão o poder, a forma o conteúdo e a direção desses processos que irão produzir o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2012).

Para a compreensão dos processos proximais em sua totalidade, o autor busca delinear uma forma de estudo que engendra quatro dimensões: Processos (P); Pessoa (P), Contexto (C) e Tempo (T), delineando um modelo chamado de modelo processo-pessoa-contexto-tempo ou PPCT. Assim, para o autor, ao compreender as interações do indivíduo em diferentes sistemas, levando em conta todos esses componentes, é possível uma análise completa e contextualizada do seu processo de desenvolvimento e suas interações e relações (Guzzo, Marques, Machado, & Tizzei, 2007).

Segundo Guzzo *et al.*, (2007), o primeiro componente do modelo refere os processos proximais, já explicitados acima. A segunda dimensão, pessoa (P), é compreendida a partir das características biológicas e sociais – construídas na interação com o meio – do indivíduo. Essa relação ocorre dialeticamente e será tanto produtora, como produto do desenvolvimento. O contexto (C), denomina toda a estrutura de sistemas anteriormente explicitada – o meio ambiente ecológico - e as interações entre e dentro dos sistemas. Por fim é importante compreender que todo esse processo ocorre dentro de um determinado tempo. O desenvolvimento não pode ser compreendido de uma forma estanque e sim interpretado e analisado dentro de um tempo histórico. (Guzzo, Marques, Machado, & Tizzei, 2007). Uma análise longitudinal será responsável por demonstrar que o desenvolvimento realmente ocorreu dentro de um período e deve ser feita respeitando todas as dimensões do modelo proposto.

Apesar da divisão do modelo PPCT, deve-se assumir uma totalidade ao pesquisar as dimensões, compreendendo que elas se relacionam entre si em um processo contínuo que denota constante interação entre eles (Bronfenbrenner, 2012/1979).

Partindo, então, da perspectiva psicossocial e relacional inerente ao ser humano e tendo em vista que em seu contexto o indivíduo transita por diferentes sistemas, é importante compreender como o indivíduo busca se organizar socialmente e como certos espaços ou grupos de pessoas se apresentam como fonte para o seu desenvolvimento. Segundo Martin-Baró, 1989, o conceito de grupo é muito abstrato e pode remeter a diferentes realidades. O fato de utilizar-se o termo grupo para nomear um grupo de pessoas, não converte o termo abstrato em realidade. É necessária uma maior precisão conceitual para que o termo seja mais do que um simples nome e possa expressar os fenômenos psicossociais que permeiam esse conceito. O uso indiscriminado do termo grupo para nomear uma pluralidade de indivíduos (grupo de médicos, grupo de engenheiro, ou o proletariado por exemplo) sem se atentar às individualidades, pode assumir um viés ideológico que acaba por distorcer a diversidade da realidade concreta e o seu real significado social. Dessa forma, o critério pode ser tanto em relação a indivíduos que se encontram no mesmo espaço e tempo ou por aqueles que simplesmente são unidos por algum conceito mental abstrato. Esses critérios não se tornam válidos dentro de um ponto de vista psicossocial.

O grupo deve ser capaz de corresponder às necessidades e exigências dos seres humanos, as quais são tanto pessoais quanto coletivas, sempre tendo em vista de qual forma essas necessidades se configuram no cotidiano de cada indivíduo, não só na sua dimensão particular mas também em uma dimensão macrosocial e estrutural, referindo-se à realidade social a qual é comum a todos os integrantes (Martin-Baró, 1989).

Diante do exposto, Martin-Baró (1989) elenca condições necessárias para uma teoria psicossocial dos grupos que implique em uma transparência ideológica. A configuração e concretização do grupo deve dar conta da realidade social sem reduzi-la apenas às características subjetivas e pessoais de cada indivíduo, constituindo o grupo como um espaço privilegiado que possibilite uma relação dialética entre o subjetivo e o social. Para isso é necessário compreender e conhecer o caráter histórico do grupo, remetendo – o à sua circunstância concreta e ao processo social que o configurou. Portanto, partindo de uma perspectiva psicossocial, o grupo deve ser “uma estrutura de vínculos e relações entre pessoas que canaliza, em cada circunstância, as necessidades individuais e/ou os interesses coletivos” (Martin-Baró, 1989, p. 14).

O referido autor conta que, é nas relações do grupo com outros grupos que a sua realidade se define, sendo os vínculos positivos ou negativos, formais ou informais, competitivos ou colaborativos. É na dialética das relações intergrupais (como um grupo de estudantes se relacionado com outro grupo de estudantes, por exemplo) que ele toma sua forma, identidade e posicionamento na realidade social. Outros aspectos que constituem essa identidade, segundo o autor, são a forma de organização do grupo e a consciência de seus membros.

A formas de organização que cada grupo encontra para mediar as relações e determinar as condições para que indivíduos participem podem se apresentar formal ou informalmente, de uma forma rígida ou flexível, sendo elas estáveis ou passageiras. Esse tipo de delimitação é importante para que o conceito se ancore em características concretas e reais para que seja possível identificar de que forma a identidade de cada grupo se constitui.

A Psicologia na Escola acompanhando o processo de Desenvolvimento

Esse eixo se destina a discutir o lugar da Psicologia na Escola, como uma forma de acompanhar o desenvolvimento integral dos estudantes, defendendo a presença do profissional de Psicologia no cotidiano escolar, em uma lógica de observação, ação e participação.

Patto (1984), indica que, no Brasil, é a partir da década de 1970 que as autoridades educacionais começam a solicitar uma maior participação do psicólogo no processo educacional. Ela faz um resgate histórico da educação no Brasil, a partir da análise de Freitag (1978) acerca dos modelos econômicos vigentes na história do país. Começa pela instauração do Estado Novo em 1930, na Era Vargas, após a queda de república oligárquica-burguesa, período que marca o início de uma “ideologia nacional-desenvolvimentista” (p.55). A busca por um futuro guiado pela ideologia desenvolvimentista traz consigo a ênfase na industrialização do país, o que criou um terreno fértil para a expansão da produção capitalista interna. Dessa forma, a educação para todos se apresenta como um pré-requisito para o desenvolvimento nacional (Beisegel, 1981 *apud* Patto, 1984).

Segundo Patto (1984), a crise do modelo agroexportador, após a queda do modelo oligárquico, resultou no êxodo das populações rurais. Assim, a massa popular, resultante desse processo de emigração, traz consigo a necessidade da escolarização para todos na busca de melhores condições de vida na cidade, já que, o processo de industrialização pelo qual o país estava passando, necessitava de uma mão de obra mais qualificada. Inicia-se uma reforma do ensino, visando o atendimento às necessidades educacionais da população mais pobre. A autora destaca que, tais medidas tiveram um cunho populista, visto que não havia participação do povo

nesse processo, o qual foi formulado e articulado visando os interesses do Estado. Dessa forma, a opinião popular não era consultada, sendo substituída por autoridades políticas e educacionais, que possuíam uma agenda voltada aos interesses da transição econômica vigente.

A autora conta que em 1937 é outorgada pelo presidente Getúlio Vargas uma nova constituição, a qual regulamenta as escolas técnicas e vocacionais, o que vai ao encontro da necessidade do Estado de qualificar uma mão de obra na busca de maior produtividade e desenvolvimento direcionando o ensino técnico às classes menos favorecidas, oferecendo uma “educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” (p. 58). Esse trecho - artigo 129 da constituição - ilustra qual o objetivo do Estado em oferecer uma educação técnica às camadas mais empobrecidas. Isso traduz a visão do governo acerca das aptidões intelectuais dessa parcela da população e imprime um estigma ao brasileiro que é pobre: o de menos capacitado. Patto (1987/1984) conclui, então, que é nesse momento que se oficializa e legaliza a distinção entre trabalho braçal e trabalho intelectual e fica evidente que a educação serve para o governo como uma forma de consolidar as mudanças na estrutura econômica do país.

Essas ações favoreceram o processo de industrialização no Brasil, o qual, diante do cenário da Segunda Guerra Mundial, é impulsionado. Esse aumento dura até o fim da guerra, e logo o país volta a depender do capital estrangeiro, o qual, em um primeiro momento, não aparece como uma ameaça ao projeto nacionalista diante da busca pela agenda nacional desenvolvimentista, porém abre precedentes para um aumento da influência norte americana no país de forma social, econômica e cultural. Essa influência também se estende aos órgãos do governo que controlam o ensino, o que se reflete nas políticas educacionais do país, sendo uma delas a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB). O projeto da LDB é discutido desde o ano de 1948, porém só é aprovado em 1961, completamente transformado pela hegemonia norte americana: se antes a lei se referia à extensão do ensino público, na sua consolidação, sua ênfase é no ensino pago e se torna, além de um produto, uma forma de impedir o oprimido de competir com àqueles que podem pagar por uma educação de qualidade (Freitag, 1987 *apud* Patto 1984).

Paulo Freire (2019/1968) chama essa educação de “educação bancária”, a qual é usada como instrumento de opressão do Estado. Segundo Freire, a relação educada-educando é, historicamente, uma relação fundamentalmente “narradora e dissertadora” (p. 79). A realidade permeia o processo educacional como algo estático, alheio ao educador, que a utiliza em seus ensinamentos de uma forma fragmentada, desconectados da sua totalidade. Os conteúdos se separam da dimensão concreta e perdem a significação, tornando-se apenas um depósito, informações que são memorizadas mecanicamente pelos estudantes e esvaziados de sentido

concreto da sua vida cotidiana. Dessa forma, o sucesso ou o fracasso do estudante está intimamente ligado à forma com a qual ele aceita esse depósito de conhecimento, sem questionar ou ir contra o *status quo*.

A psicologia, então, entrou na escola guiada pela crença liberal de que as diferenças são individuais e nada tem a ver com a desigualdade de oportunidades que sustentam o sistema capitalista. Neste momento, a psicologia é mais um instrumento para manter essa ordem ideológica e concentrar seus esforços nos problemas de aprendizagem das crianças, na intenção de moldá-las e ajustá-las ao tipo de sociedade proposta por um governo que tem como foco a manutenção do poder das classes dominantes (Kupfer, 1997). Tendo como principal aliado os métodos psicométricos de uma psicologia burguesa e importada, o trabalho do psicólogo na escola se assemelhava com o trabalho do psicólogo clínico, que, alienado da realidade concreta da comunidade escolar, lidava apenas com problemas de aprendizagem e comportamento dos alunos considerados problemáticos, concentrando seus esforços para ajustá-lo ao tradicional modelo educacional. Nessas circunstâncias, foi ofício do psicólogo escolar medir as aptidões dos estudantes para encontrar aquele mais apto a ter sucesso, aquele que será mais produtivo para o sistema.

Diante desse cenário é possível compreender a consolidação do processo educacional no país e a influência norte americana sobre ele. A psicologia se faz presente na escola, aliada e transformada por essa hegemonia, que também penetrou na formação e currículo desses profissionais. Essa hegemonia está sustentada até hoje e, segundo Meira (2003), a análise da realidade capitalista contemporânea aponta para um mundo onde tudo, inclusive os direitos à educação são entregues ao mercantilismo do capital. A autora disserta que, o caminho possível para uma visão consistente e uma nova perspectiva da Psicologia na Escola é a partir das concepções críticas acerca do assunto. É necessário que essa concepção seja transformadora, que negue as aparências ideológicas e compreenda a sociedade a partir da totalidade da sua realidade concreta

Assim, a atuação do profissional de Psicologia nas Escolas do Brasil foi marcada pelo impedimento de sua presença nos espaços educativos, devido a uma forte influência das políticas educacionais nacionais. Dessa forma, tornou-se difícil a análise dos fenômenos que permeiam o desenvolvimento da criança na escola, já que a análise da realidade concreta só é possível se pautada em práticas concretas de psicólogos escolares inseridos no meio escolar (Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei, & Silva-Netto, 2010). O contexto social não entra nessa equação, pois é interpretado como um pressuposto inquestionado e é responsabilidade do indivíduo buscar a solução para os problemas adjacentes a esse contexto (Martin-Baró, 1996).

Ao ser colocada distante do seu objeto de estudo, a Psicologia Escolar apenas tangencia os reais problemas educacionais e as experiências cotidianas das crianças nesse contexto:

Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas *desigualdades pessoais*, biologicamente determinadas, a Psicologia certamente ocupou posição de destaque (Patto, 1990, p. 36).

Cabe, então, ao profissional de Psicologia da escola, a função de contribuir, juntamente com toda a equipe escolar, com o desenvolvimento integral da criança, o qual só será possível diante de um efetivo processo de aprendizagem. A integralidade do processo de desenvolvimento vai além do desenvolvimento cognitivo e abarca, também, suas dimensões emocionais, sociais e motoras. Por isso, o trabalho deste profissional deve ser pautado em uma estreita relação com toda a comunidade escolar - escola, estudante e família (Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei, & Silva-Netto, 2010). Para que isso ocorra, é necessário o desenvolvimento de profissionais com uma leitura crítica da realidade brasileira, na busca de formas de resistência à formação hegemônica. Leitura essa que deve ser pautada não apenas no acadêmico, mas também na experiência do trabalho cotidiano no campo educativo, sendo necessária a presença rotineira do profissional no campo (Guzzo; Ribeiro, 2019).

No dia 11 de dezembro de 2019, foi dado um importante passo nessa direção, com a aprovação da lei N° 13.935, a qual regulamenta e exige a presença de profissionais de Psicologia e Assistência Social na rede pública de ensino como parte da equipe multiprofissional escolar. Esse trabalho deverá considerar o projeto político pedagógico das escolas e ir ao encontro do processo de ensino-aprendizagem. Essa lei torna o trabalho do psicólogo muito mais próximo da realidade escolar e abarca a necessidade de uma equipe multiprofissional. É para a implementação dessa lei que a luta do Projeto ECOAR se orienta. O projeto conta com a inserção de profissionais de Psicologia em 22 escolas municipais de Campinas – SP, tendo como base teórica e metodológica a Psicologia Crítica e buscando uma prática psicossocial. É um forte exemplo e indicador de sucesso referente a atuação do profissional de psicologia inserido na escola de forma crítica, compromissada e contextualizada¹¹. Implementado em 2014 e inspirado nas ideias de Paulo Freire, o ECOAR ingressa nas escolas com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes na busca de ações preventivas contra as diferentes formas de expressão da violência dentro do ambiente escolar.

¹¹ Para mais informações acesse www.gep-inpsi.org e acesse as publicações do grupo de pesquisa que detalham o funcionamento do Projeto.

Em 2020 o projeto passa por uma grande adaptação frente à realidade pandêmica mundial. O Corona Vírus- 19, assola toda a população mundial, principalmente as camadas populares de baixa renda. Dessa forma, países adotam o período de Quarentena, na busca de conter o contágio da doença, que, ainda sem vacina, se alastra pela população exponencialmente. Esse período de quarentena se prolonga desde março de 2020 até Dezembro de 2020. As aulas presenciais em todo o país são suspensas dando espaço às atividades remotas, desvelando uma realidade desigual e cheia de contradições. Dessa forma, o trabalho presencial, em campo, foi interrompido, devido as circunstâncias sanitárias. Impulsionando o trabalho remoto e a presença do projeto nas plataformas *online*.

O impacto da pandemia, durante o ano de 2020, foi analisado, pelo projeto ECOAR, a partir de três momentos. O primeiro ocorre de março/20 até julho de 2020. Há uma quebra da rotina presencial a que os profissionais da escola (incluindo os psicólogos) estavam acostumados. Tanto os profissionais quanto os alunos precisam se adaptar ao caráter remoto e *online*, o que faz com que a comunidade escolar se depare com a falta de inclusão digital e instrumentos tecnológicos necessários para o acesso às atividades remotas. A crise sanitária agrava a crise econômica e social, o que gera um alto número de pessoas desempregadas, realidade essa que se torna mais cruel para a comunidade escolar da rede de ensino municipal, principalmente nas famílias das escolas localizadas na região Noroeste de Campinas. A crise do desemprego faz com que as escolas organizem ações solidárias para ajudar as famílias da comunidade a se alimentar, visto que muitas são desassistidas pelo governo. Diante de tal cenário é possível perceber as contradições do caráter remoto de atividades escolares, já que elas são destinadas a famílias carentes que não possuem o equipamento tecnológico adequado, nem a educação digital para lidar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS)¹². A psicologia também precisa se adaptar a esse caráter remoto e buscar novas formas de atingir os estudantes e as famílias, já que o profissional não poderá mais estar inserido no cotidiano escolar dessas crianças.

O segundo momento vai de agosto/20 até setembro/20. Após uma melhor adaptação às formas remotas de contato, a equipe ECOAR, com o objetivo de investigar a realidade da comunidade escolar, aplicou o Mapeamento¹³ nas famílias, professores e estudantes. O

¹² Todo e qualquer tipo de tecnologia que trate informação e auxilie na comunicação, podendo ser na forma de hardware, software, rede ou celulares em geral.

¹³ Instrumento criado pela equipe do Projeto ECOAR que busca investigar dimensões sociais, subjetivas, econômicas, educacionais o acesso à internet.

instrumento foi adaptado para a realidade de pandemia, dessa forma as perguntas buscaram compreender como a realidade da família/estudante/professor se modificou frente a nova realidade escolar e mundial e de que forma as ações tomadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) impactaram o cotidiano da comunidade escolar. Nesse momento, as discussões dentro dos espaços coletivos da escola começaram a ter como principal assunto a volta às aulas e como seria o protocolo de volta. As informações da SME sobre essa volta se apresentaram bastante confusas, com decisões que foram tomadas, mas depois canceladas, o que trouxe muita dúvida e ansiedade na gestão escolar. Os alunos seguiram sem retornar às aulas devido a impossibilidade de oferecer uma volta segura aos estudantes e equipe escolar.

O terceiro momento de análise foi o de Outubro/20 a Dezembro/20. Nesse momento a discussão sobre a volta presencial às aulas foi a principal e, a confusão e ansiedade da comunidade escolar chegou ao seu ápice. Outros questionamentos como a forma de avaliar os estudantes e quais as possibilidades para 2021 também se fizeram presentes em diferentes espaços coletivos de discussão. Inicia-se, então, a construção do protocolo de volta às aulas objetivando a forma que a estrutura da escola e a organização da equipe escolar irá se adaptar às novas necessidades frente à pandemia. O ECOAR participou dos espaços de discussão para poder trazer contribuições da Psicologia ao protocolo de volta e auxiliar em reflexões sobre os desafios superados no ano de 2020 e quais as possibilidades e novos desafios que se farão presentes no ano de 2021.

Diante desse cenário, a inserção da Psicologia nas escolas e o trabalho do profissional tornaram-se ações muito mais desafiadoras e limitadas. É importante ressaltar que, o compromisso do Projeto ECOAR com a Psicologia nas instituições municipais de ensino, sempre será pautado na inserção do profissional no cotidiano dos estudantes, atuando junto à toda comunidade escolar. Logo, o caráter remoto das ações deve ser entendido como uma ação emergencial e que não reflete as reais demandas, possibilidades e ações do profissional de Psicologia na Escola, a partir de uma prática psicossocial. Dessa forma, é de principal importância que a lei Nº 13.935 seja implementada e que, o espaço do profissional, na escola, seja garantido e regulamentado, para que a Psicologia possa auxiliar nas novas formas de reinventar a escola e enfrentar os desafios que surgem frente à pandemia do Corona Vírus – 19.

Objetivos

1.1 Geral

- Compreender o fenômeno da Autolesão a partir de uma perspectiva crítica da Psicologia

1.2 Específicos

- Validar a perspectiva do sujeito para compreensão do fenômeno
- Caracterizar o fenômeno da autolesão
- Compreender o impacto da autolesão no desenvolvimento dos estudantes.
- Avaliar indicadores de risco para a incidência do fenômeno da autolesão.

CAPÍTULO 2 - MÉTODO

2.1 Fundamentos metodológicos

A presente pesquisa segue a Epistemologia Qualitativa, de Gonzalez-Rey. Esse método de pesquisa surge a partir de necessidade de uma revisão no conceito de subjetividade, dentro da Psicologia. Tal conceito sofreu profundas transformações a partir da ótica da Psicologia Histórico Cultural, o que trouxe implicações teóricas e práticas. A Epistemologia Qualitativa surge indissociavelmente ao tema da subjetividade, o qual, conceituado pela Psicologia empírico instrumental¹⁴ sofre profundas críticas e propostas de mudanças a partir de um olhar progressista no desenvolvimento da Psicologia. Dessa forma, esses temas abrem precedentes para um caminho alternativo da Psicologia: as dimensões humanas com as quais o psicólogo se depara na pesquisa e na prática. Tais dimensões necessitam ser resgatadas de uma Psicologia que, na urgência de se intitular como ciência positiva, negou o sujeito e sua subjetividade, a subjetividade social e a riqueza emocional presente em cada indivíduo (Gonzalez-Rey, 2019).

Segundo, ainda, o autor supracitado, a Epistemologia Qualitativa surge como uma forma diferenciada de reconhecer o saber para além de uma “produção de consenso dentro de um espaço institucional” (p. 25). Ao compreender o papel dialógico do indivíduo na sociedade – ele produz e é afetado pela sua realidade concreta – é possível compreender os processos psicológicos do ser humano que, ao interagir com o meio possibilita essa construção dialética da própria realidade. Dessa forma nenhuma das dimensões é ignorada (subjetividade e realidade concreta), mas sim compreendidas a partir da forma com a qual elas se relacionam.

Ter o ser humano como objeto de estudo permite que o diálogo e a linguagem se constituam como um importante instrumento de pesquisa que se fez comum a todas as “Psicologias”. Porém, as palavras por si só, desprovidas de contexto e emoção, não expressam a riqueza da consciência humana. Ao diminuir o diálogo a meras reproduções de palavras e conceitos que traduzem significados, a análise dos processos psicológicos não será efetiva. É essa ideia que Gonzalez-Rey (2019/1997) defende ao criar a Epistemologia Qualitativa e a Teoria da Subjetividade. A pesquisa qualitativa está associada diretamente à subjetividade humana e sem essa compreensão, o estudo qualitativo é falho. Segundo o autor, ao enxergamos o diálogo como apenas uma sucessão de atos de fala, na qual cada ato cria um espaço apropriado de resposta, é difícil fugir de uma visão estritamente racionalista do diálogo, a qual ignora o principal fator que torna o indivíduo humano: a emoção. Dessa forma é necessário que se compreenda os atos

¹⁴ Segundo Gonzalez-Rey (2019/1997) é uma Psicologia Experimental e positivista, que estuda fenômenos a partir de um ambiente controlado, buscando padrões de comportamentos que possam prever e controlar a existência humana, sendo usada, muitas vezes, como forma de dominação e manutenção do *status quo*. Uma orientação empírica de caráter naturalista, individualista e comportamental.

de fala como produções de indivíduos que estão implicados no diálogo. O fato de o indivíduo estar implicado nesse diálogo é o que permite o surgimento de novos momentos qualitativos, os quais serão expressos por atos recíprocos de comunicação, que não se restringem apenas a palavra falada. Assim, o diálogo assume a posição de um processo construtivo-interpretativo e conta com a implicação e participação direta do pesquisador. Nessa ótica o diálogo não é um processo com fim em si mesmo e sim um espaço configurado subjetivamente que, dialogicamente, é constituído pelo sujeito ao mesmo tempo que, inseparavelmente, o constitui (Gonzalez-Rey, 2019).

Diante disso, a pesquisa – ação participação (*Participatory Action Research* - PAR) de Orlando Fals-Borda é o método mais adequado para a construção do conhecimento seguindo a metodologia qualitativa e será utilizada nessa pesquisa. A PAR combina teoria, ação e participação e tem como principal foco os interesses das minorias exploradas. Inspirada na fenomenologia e nas teorias de base Marxista, surge como um contraponto às cristalizadas metodologias acadêmicas, propondo técnicas que combinam o conhecimento e a ação. Dessa forma, a PAR busca uma leitura mais humana das ciências sociais, tendo como essência a subjetividade implicada nos processos de tomadas de consciência:

Essa metodologia experiencial para a vida e para o trabalho, implica a aquisição de fontes de conhecimento sérias e confiáveis na busca de fortalecer e empoderar os grupos sociais pobres, explorados e suas organizações autênticas. Nessa conexão, o poder das pessoas pode ser definido como a capacidade dos grupos de base – os quais são explorados social e economicamente - para articular e sistematizar o conhecimento (tanto o próprio quanto o que vem de fora) de tal forma que eles possam se tornar protagonistas no avanço de sua sociedade e na defesa de seus próprios interesses de classe e grupo (Fals-Borda, 1987, p. 329).

Pelo seu caráter emancipatório e político a PAR se concretizou como metodologia no mundo todo, principalmente em países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Segundo Kindon, Pain & Kesby (2007) os métodos mais comuns utilizados nessa metodologia são focados no diálogo, narrativas sobre a vida cotidiana e a ação coletiva.

No Brasil, as obras do educador e pedagogo Paulo Freire (1968) refletiram profundamente esse questionamento e seguiram o movimento histórico político característico das décadas de 60 e 70, o qual buscou uma ciência que esteja a favor da população latino-americana oprimida, que passava pela instauração de diferentes ditaduras apoiadas pelo imperialismo norte americano

Paulo Freire desenvolveu pesquisas comunitárias na busca de conscientizar grupos marginalizados e pobres acerca da própria capacidade de ação para transformações sociais e

concretas. Em seu livro, *Pedagogia do Oprimido* (2019/1968), Freire disserta que o sujeito, ao tomar consciência das forças econômicas, sociais e políticas que afetam sua vida cotidiana, pode usar essa tomada de consciência como combustível para ações políticas de enfrentamento e emancipação e conseqüentemente de transformação da própria realidade. Dessa forma, vê a PAR como um processo dialético contínuo que respeita algumas etapas na busca da emancipação humana: 1) Analisa-se a realidade concreta e seus fatos, 2) A partir dessa análise identificam-se as potencialidades e as forças opressoras que atuam na vida cotidiana do sujeito 3) A partir da tomada de consciência das forças opressoras, busca-se a transformação dessa realidade que só é possível por via de ações conscientes dos sujeitos que nela estão inseridos e seus coletivos. Dessa forma, quem pesquisa também é sujeito da pesquisa, quebrando qualquer hierarquia de saber entre o pesquisador e o pesquisado. Não se trata de “entregar o poder às pessoas” ou por si só criar seres humanos fortalecidos e sim, em transformar sujeitos e auxiliar no processo de tomada de consciência para que estes compreendam a realidade como produto humano e assim se vejam como agentes de mudança da própria realidade.

Por fim, outro fundamento metodológico dessa pesquisa será o Materialismo Histórico-dialético (MHD), o qual se configura como base ontológica e epistemológica à PAR. O MHD tem sua origem em Karl Marx (1818 - 1883) e Friederich Engels (1820 - 1895) como forma de entender o modo humano de produção social da existência. Ao estudar as leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade juntamente com a prática social do homem e sua evolução histórica, é possível romper com concepções idealistas e redundantes que apresentam uma fraca crítica da realidade sócio-histórica (Gomide, 2013).

Segundo Paulo Netto (2011), o método em Marx, tem como objeto de pesquisa a sociedade burguesa, a qual é uma construção humana. Por isso, o pesquisador não é neutro, pois como ser humano ele também está inserido nessa sociedade, age sobre ela e é afetado por ela. Logo o sujeito pesquisador está implicado no objeto de pesquisa. Paulo Netto reitera a importância de não confundir neutralidade com objetividade: apesar do pesquisador não ser neutro, pois não é alheio ao objeto de pesquisa, ele ainda irá se pautar em uma realidade objetiva e concreta que carrega com si uma verdade, uma essência. Dessa forma, o autor traz três categorias teórico metodológicas que traduzem o MHD: *totalidade, contradição e mediação*. A ideia de totalidade diz respeito à forma pela qual o pesquisador enxerga a sociedade. Essa visão deve ser holística, ou seja, não há a possibilidade de dividir a sociedade em partes para a sua compreensão, pois a soma das partes não traduz o todo fielmente. Ao utilizar-se de recortes do real, a interação entre essas partes não é levada em consideração e assim, não é possível captar a essência do objeto de estudo. Essa totalidade, ainda assim, contém inúmeras contradições

frutos da dinâmica e organização social da sociedade. Por fim, é necessário que se estabeleça relações entre a totalidade e suas contradições, criando significados e nexos que são articulados pela mediação da ação humana (Paulo-Netto, 2011).

2.2 Contexto e cenário de Pesquisa

A presente pesquisa será realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada na Região Noroeste de Campinas – SP. Concebendo a importância do contexto concreto e histórico para a compreensão dos processos de desenvolvimento do ser humano e dos fenômenos que permeiam sua realidade, uma contextualização do campo de pesquisa é necessária. Devido à pandemia os dados sociodemográficos de 2020 não foram coletados, dessa forma, os números que nessa pesquisa se expressam, são do último censo de 2010 do IBGE.

Campinas é uma cidade localizada no interior do Estado de São Paulo. Segundo Fundação IBGE (2020), é a 14ª maior cidade do país, 3ª maior do Estado de São Paulo e a maior cidade da Região Metropolitana de Campinas (RMC). A RMC é composta por dezenove municípios: Americana, Arthur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Barbara D’oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

Figura 1
Região Metropolitana de Campinas (RMC)



Fonte: Prefeitura Municipal de Campinas (2010)

Tabela 1

População residente nos municípios da RMC

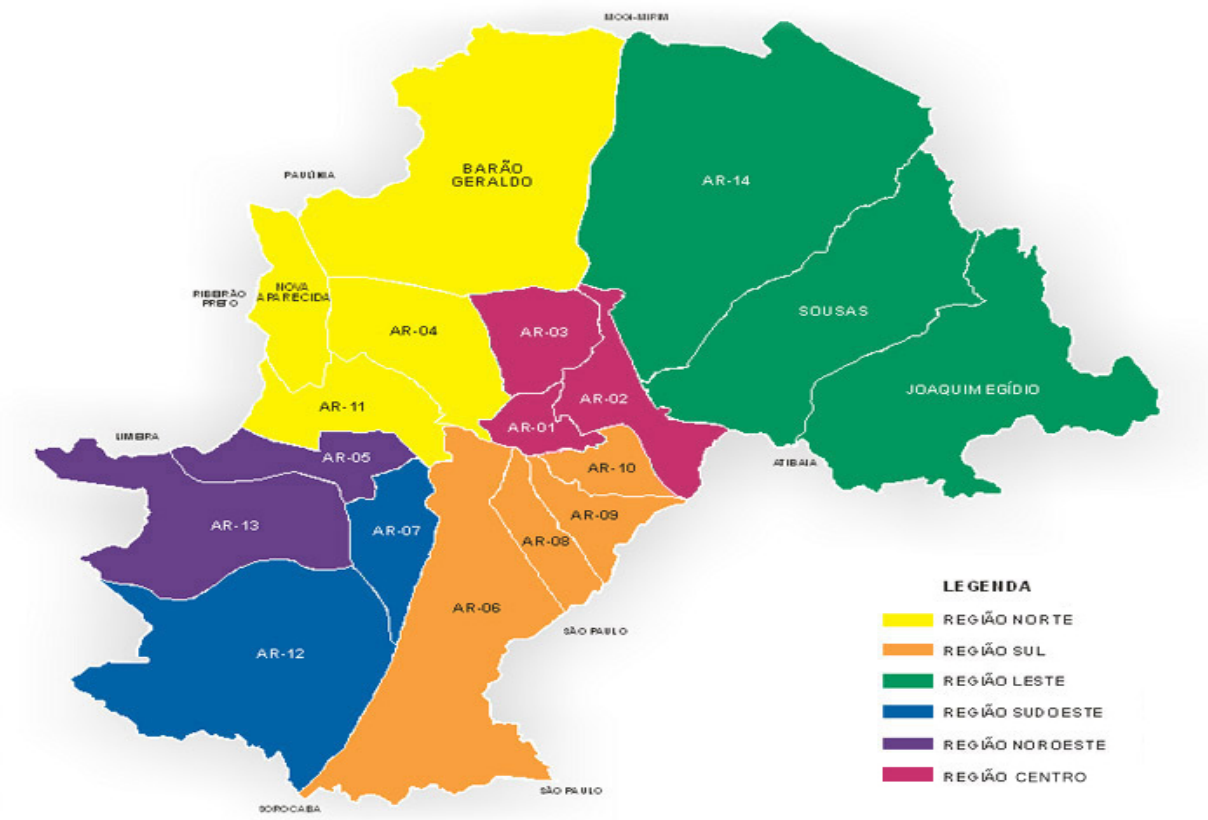
LOCAL	POPULAÇÃO	%
Americana	210638	7,53
Arthur Nogueira	44177	1,58
Campinas	1080113	38,61
Cosmópolis	58827	2,10
Engenheiro Coelho	15721	0,56
Holambra	11299	0,40
Hortolândia	192692	6,89
Indaiatuba	201619	7,21
Itatiba	101471	3,63
Jaguariúna	44311	1,58
Monte Mor	48949	1,75
Nova Odessa	51242	1,83
Paulínia	82146	2,94
Pedreira	41558	1,49
Santa Barbara D'Oeste	180009	6,44
Santo Antônio da Posse	20650	0,74
Sumaré	241311	8,63
Valinhos	106793	3,82
Vinhedo	63611	2,27
TOTAL	2797137	100,00

Fonte: IBGE (2010)

De acordo com o último censo do IBGE em 2010, Campinas possui uma população de 1.080.113 pessoas e uma área territorial de 794,571 km², o que se traduz em uma densidade demográfica de 1.359,60 habitantes por km². Essa extensão territorial é dividida em seis regiões: Leste, Noroeste, Centro, Sudoeste, Norte e Sul. Segundo Rosseto (2019), essa divisão é fiel a história territorial da cidade, a qual acompanhou as tendências da urbanização brasileira: a busca por uma cidade corporativa e fragmentada. Assim, as regiões se diferenciam de uma forma funcional o que reflete nos recursos, infraestrutura e acessibilidade de cada uma. A autora conta que o poder público justifica essa divisão na busca de uma melhor distribuição de serviços públicos e infraestrutura para a população, porém rememora a ideia de Milton Santos (1985) de que, essa organização, ao prolongar a vigência da função atribuída a cada território, corrobora com a manutenção do poder de quem detém o controle. Isso funciona, claramente, de uma forma que regule o poder de uma camada, que não está a serviço de toda a população.

Figura 2

Mapa do Município de Campinas, dividido por regiões.



Fonte: Prefeitura Municipal de Campinas – 2010.

Tabela 2

População Residente no Município de Campinas, Taxa de Crescimento ao ano e Densidade Populacional

Grandes Regiões	Área	População		Taxa de Crescimento	Densidade
	km ²	2000	2010	%/ano	hab/km ²
Norte	165,955	173.033	197.022	1,31	1.187,20
Sul	119,526	256.879	293.824	1,35	2.458,24
Leste	340,327	209.363	230.979	0,99	678,70
Sudoeste	99.606	226.458	234.804	0,36	2.357,32
Noroeste	69,330	103.653	123.484	1,77	1.781,11
Campinas	794,744	969.386	1.080.113	1,09	1.359,07

Fonte: Censos Demográficos de 2000 e 2010 - IBGE

Tabulação: CSPS - Deplan / Seplan

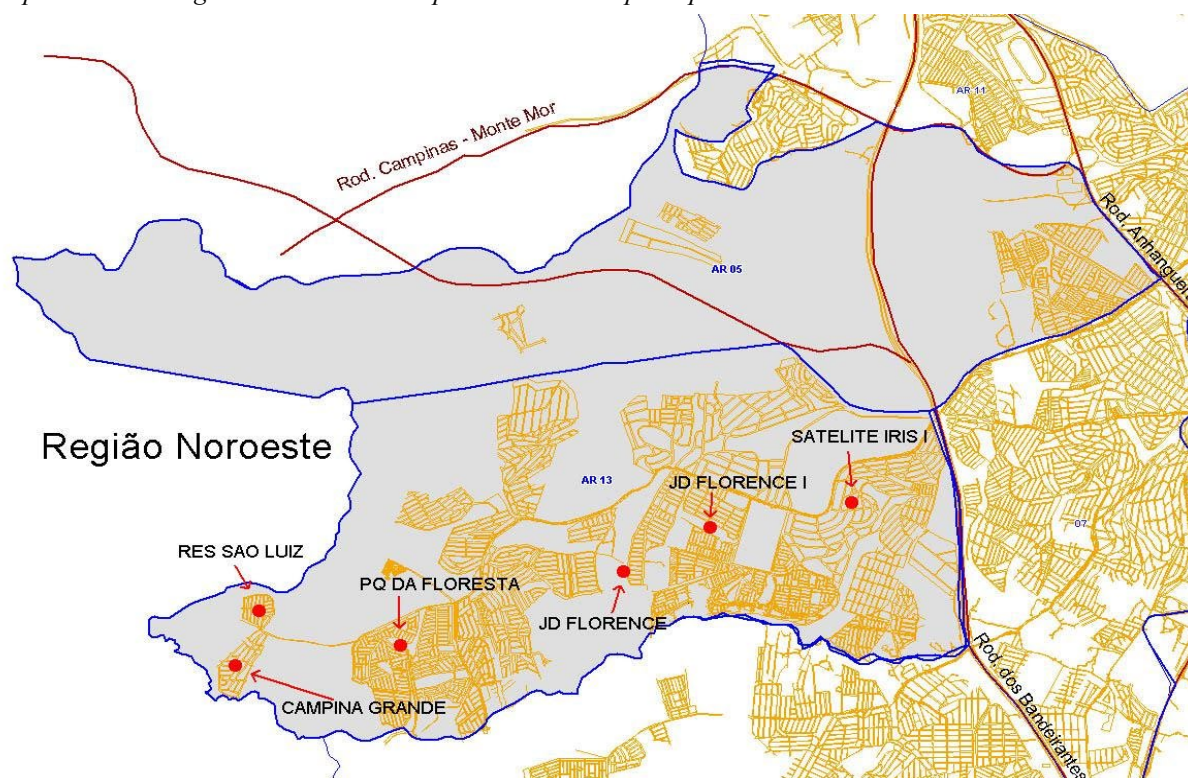
(PMC, 2010)

A escola na qual a pesquisadora estará inserida fica na região Noroeste de Campinas e, de acordo com a projeção da PMC, possui, hoje, cerca de 145 mil habitantes e uma área

territorial de 65,64 km². De acordo com a Tabela 3, é a região que mais apresenta crescimento populacional por ano, com a menor área territorial em km² e a terceira região com maior densidade populacional. Tendo em vista a taxa de crescimento anual e sua área territorial, ela caminha para ser a área com o maior número de habitantes por km². É nela que estão localizados equipamentos urbanos de extrema importância para a população, não só da região, mas do município: o Pronto Socorro do Bairro Campo Grande e o Hospital Maternidade Celso Pierro, que é também hospital escola para a Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP. É uma região com fluxo urbano intenso, cortada pelas Rodovias Anhanguera e Bandeirantes, estradas que comportam uma grande fluidez de pessoas por toda a cidade de Campinas e municípios adjacentes. Também contém o Corredor Metropolitano, via arterial do transporte intermunicipal, o qual atende as cidades vizinhas de Monte Mor, Sumaré e Hortolândia (PMC, 2020).

Figura 3

Mapa da Macrorregião Noroeste de Campinas – SP e seus principais bairros e rodovias.



Fonte: Secretaria de Cidadania Assistência e Inclusão Social da Prefeitura de Campinas (2015).

Das macrorregiões do município, a região Noroeste é a mais vulnerável e marcada pela desigualdade social. Enquanto a população vem aumentando cada vez mais, os serviços básicos de saúde e educação não acompanham esse crescimento. Segundo dados da Secretária de

Cidadania Assistência e Inclusão Social da Prefeitura de Campinas (2015), a região Noroeste é a região com mais cadastrados no Programa Bolsa Família (PBF) – 26% do total de beneficiários do programa em Campinas (Figura 4) - juntamente com as regiões Sul e Sudoeste, regiões mais populosas do que a Noroeste, segundo a tabela 3. A população da região totaliza 22,3% do total de pessoas de Campinas cadastradas no CadÚnico¹⁵, sendo a terceira região com maior porcentagem.

Outro dado que corrobora a vulnerabilidade socioeconômica da população da região Noroeste é a faixa de renda por montante de trabalhadores da região (Tabela 4). Essa proporção nos traz números mais reais para a comparação dos dados de diferentes contingentes populacionais. A região Noroeste tem a maior porcentagem, das cinco regiões, de trabalhadores que recebem até 1 salário-mínimo por mês (15,45%) e dos trabalhadores sem renda (18,29%), o que é um indicador da situação de pobreza em que a região se encontra.

Tabela 3

Faixa de renda por regiões administrativas da Assistência Social em Campinas – Censo IBGE 2010

REGIÃO	até 1 sm*	de 1 a 3 sm*	de 3 a 5 sm *	de 5 a 10 sm*	de 10 a 15 sm*	de 15 a 20 sm*	mais de 20 sm*	sem renda*
Leste	6,72	26,11	15,91	21,61	6,94	6,90	6,23	9,57
Noroeste	15,45	50,59	10,60	4,26	0,41	0,24	0,15	18,299
Norte	10,67	39,09	14,81	14,05	3,65	3,31	2,43	11,99
Sul	12,23	42,41	15,18	12,44	2,33	1,69	1,06	12,65
Sudoeste	13,89	48,25	13,43	6,04	0,59	0,28	0,12	17,39

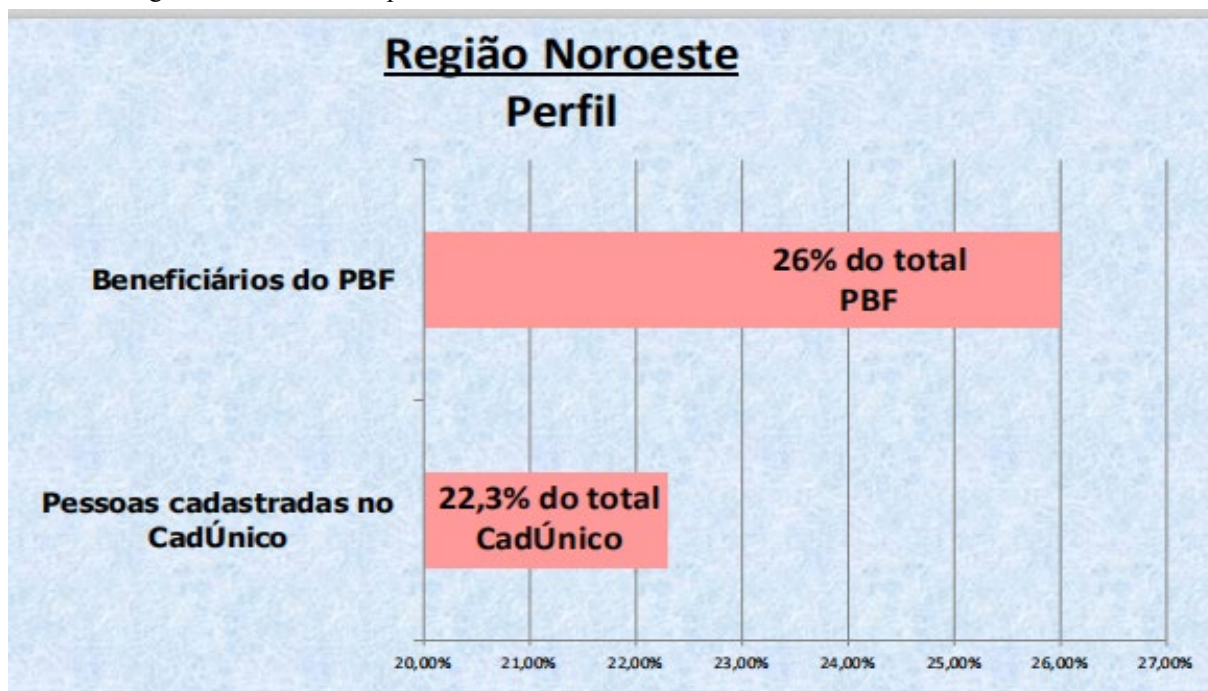
*: (% em relação ao total de hab/região)

Fonte: Secretaria de Cidadania Assistência e Inclusão Social da Prefeitura de Campinas (2015).

Censo IBGE 2010

¹⁵ Cadastro Único para Programas Sociais ou CadÚnico é um instrumento de coleta de dados e informações que objetiva identificar todas as famílias de baixa renda existentes no país para fins de inclusão em programas de assistência social e redistribuição de renda.

Figura 4 :Gráfico dos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) e de pessoas registradas no Cadastro Único da Região Noroeste de Campinas-SP.



Fonte: Secretaria de Cidadania Assistência e Inclusão Social da Prefeitura de Campinas (2015).

2.3 Participantes

A pesquisa contou com a participação dos estudantes do 6º ao 9º ano de uma escola situada na rede municipal de ensino da região Noroeste do município de Campinas-SP (compreendendo uma faixa etária dos 11 aos 15 anos), na qual a profissional de Psicologia e pesquisadora, está inserida há 3 anos. A escola é bastante ampla e possui Internet, Banda Larga, Parque Infantil, Refeitório, Quadra Esportiva Coberta, Laboratório de Ciência, Laboratório de Informática, Sala de Leitura, Pátio Descoberto, Área Verde, Sala do Professor e Alimentação.

2.4 Material

Foram utilizados os seguintes instrumentos e materiais para a obtenção das informações analisadas:

2.4.1 Diários de Campo;

Foram a fonte de informação primária para essa pesquisa. A partir da inserção no campo de estudo, a pesquisadora criou uma composição textual para materializar a técnica de escrita sobre a realidade vivida possibilitando registrar informações e reflexões da mesma no cotidiano escolar (Moreira & Guzzo, 2014). Foram analisados 28 diários de campo nessa pesquisa.

2.4.2 Relatórios de Acompanhamento Individual (RAI) e Primeiros Contatos (PC)

Em casos de estudantes que necessitavam de um olhar mais individualizado da profissional de Psicologia, foram marcados encontros individuais para um acompanhamento. Esse é um dos encaminhamentos após um relatório de primeiro contato¹⁶, feito para que fosse possível obter todas as informações das dimensões identitária; sociodemográfica; familiar; educacional; socioassistencial e protetiva.

2.4.3 Materiais criados pelos estudantes em discussões em grupo

As discussões realizadas em grupo geraram diferentes materiais que exemplificaram e ilustraram o tema de cada discussão bem como o olhar de cada sujeito acerca dele.

2.5. Procedimentos

Primeiramente foi pedida a autorização da EMEF na qual a psicóloga esteve inserida para que a pesquisadora pudesse se utilizar as informações coletados no contexto escolar no período de 2018 a 2021. As informações obtidas pela psicóloga-pesquisadora pertencem ao banco de dados do projeto ECOAR e foi pedido à organizadora do projeto autorização para o seu uso na pesquisa. Por fim, assumiu-se total compromisso com o sigilo dos participantes, logo suas identidades foram preservadas, assim como o nome da escola e o bairro.

Além dos acompanhamentos individuais e do contato com estudantes a partir da inserção no cotidiano escolar, a pesquisadora e profissional de psicologia realizou encontros semanais com o grupo de meninas (*Meninas Guerreiras*) no qual foi facilitadora. O grupo de meninas surgiu em 2018, frente a demanda encontrada em campo com o aumento do número de estudantes que estavam se autolesionando, sendo elas, meninas. A gestão da escola apontou para a equipe técnica a necessidade do planejamento de ações para compreender e lidar com o fenômeno. Preconizando uma ação coletiva, foi ofertado um espaço de expressão para que questões cotidianas fossem discutidas e buscou-se fugir de uma lógica estigmatizante. Para isso, o grupo teve seus objetivos delineados para ser um espaço de discussão da vida cotidiana das adolescentes, para assim não criar uma identidade que se resuma apenas ao ato de se autolesionar. O nome *Meninas Guerreiras* foi atribuído ao grupo pelas próprias estudantes no primeiro encontro, após o qual foram convidadas outras estudantes que tivessem interesses para participar. Tais encontros foram sempre registrados nos diários de campo de uma forma clara e

¹⁶ O Relatório de Primeiro Contato (PC) apresenta a observação contextualizada dos estudantes que chegam até a profissional de psicologia, seja por demanda espontânea, seja por encaminhamento da direção ou até mesmo quando a profissional, inserida no cotidiano escolar, julga ser necessária uma atenção maior a determinado estudante.

representativa para que dados do cotidiano do grupo pudessem ser analisadas. Como fonte primária de dados da pesquisa, os diários de campo apresentaram narrativas da situação concreta vivida pela psicóloga-pesquisadora em campo, impressões da pesquisadora acerca do fenômeno vivido/observado e encaminhamentos possíveis frente a situação.

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS

3. 1. Plano para análise dos resultados

A pesquisadora se utilizou de diários de campo produzidos pela psicóloga da escola, referente aos encontros de um grupo de meninas que ocorreu semanalmente dentro das dependências da escola e a vivências relacionados a inserção cotidiana no contexto escolar. Também foram analisados os RAI e PC referentes a casos que necessitaram de uma atenção mais individualizada. Desses materiais, foram extraídos trechos que contém narrativas sobre o cotidiano da psicóloga na escola e referentes ao fenômeno da autolesão, os quais permitiram à pesquisadora tecer significados e categorias e integrar tais dados com a teoria e a metodologia da pesquisa. Os diários de campo citados compreendem o período de trabalho da psicóloga desde o início de 2018 até 2021.

Para análise dos dados foi utilizada a metodologia construtivo-interpretativa de Gonzalez-Rey, a qual é uma expressão da Epistemologia Qualitativa supracitada. Segundo Rossato & Martínez (2017), a metodologia construtiva interpretativa é um processo de produção de conhecimento que envolve, não somente os participantes da pesquisa, mas a própria pesquisadora. A qualidade interpretativa dessa metodologia reside na interpretação das informações obtidas ao longo da pesquisa, sem significados *a priori*, pois o ato de interpretar eventos e informações é algo que ocorre durante todo o decorrer da pesquisa. A qualidade construtiva, por sua vez, só é possível se a pesquisadora está implicada no objeto de pesquisa, pois assim consegue também ser produtora de reflexões e falas – tendo como referências suas bases teóricas -, as quais geram novas possibilidades de diálogos, o que torna essa metodologia extremamente dinâmica e totalmente apoiada na dialética da interação pesquisadora-participante.

Tendo como base a fundamentação teórica e os significados que emergiram da leitura dos diários de campo, foi possível a criação de nexos e indicadores de risco e proteção, bem como conceituar e compreender melhor o fenômeno da Autolesão a partir da perspectiva crítica da Psicologia.

3.2. Análise dos Resultados

A análise dos resultados foi feita a partir das vivências da profissional de psicologia no cotidiano escolar, as quais foram documentadas para servir como dados de pesquisa. Em sua atuação dentro da escola, diante do aumento dos casos de ALNS, foi criado um grupo para discussão do cotidiano das estudantes que se engajavam em comportamentos auto lesivos, esse grupo foi constituído por meninas, já que os casos se apresentaram na escola e para a profissional a partir de estudantes mulheres.

No grupo, Meninas Guerreiras, foram discutidos temas referentes às questões emocionais, o cotidiano de vida das meninas e as dificuldades que enfrentam na vida, pensando sempre em estratégias de fortalecimento para enfrentá-las. Dessa forma, o grupo foi elaborado pensando nos seguintes pontos chaves:

1. Avaliar individualmente qual o sentido da autolesão para cada menina
2. Investigar e conhecer o cotidiano de vida das estudantes
3. Criar um espaço de escuta e compartilhamento da vida cotidiana
4. Criar e fortalecer vínculos entre as meninas, diminuindo as relações de rivalidade
5. Possibilitar a reflexão sobre as relações interpessoais na escola
6. Buscar formas de lidar com questões familiares que possam trazer sofrimento

A Tabela 4 apresenta a quantidade de documentos disponível e quantos foram utilizados para a presente análise. Eles contêm dados acerca da atuação da psicóloga no dia a dia da escola compreendidos entre o ano de 2018 e 2021. O critério para escolher quais serial utilizados, foi a busca por trechos que falassem sobre a autolesão, que referissem às meninas que participam do grupo e sua história de vida e que expressassem encaminhamentos - feitos pela equipe escolar e até mesmo por alguns estudantes – de meninas que estavam se cortando ou necessitando de um espaço coletivo para se expressar e criar vínculos.

Tabela 4: Relação de diários de campo, RAI's e PC's disponíveis e utilizados para análise de conteúdo.

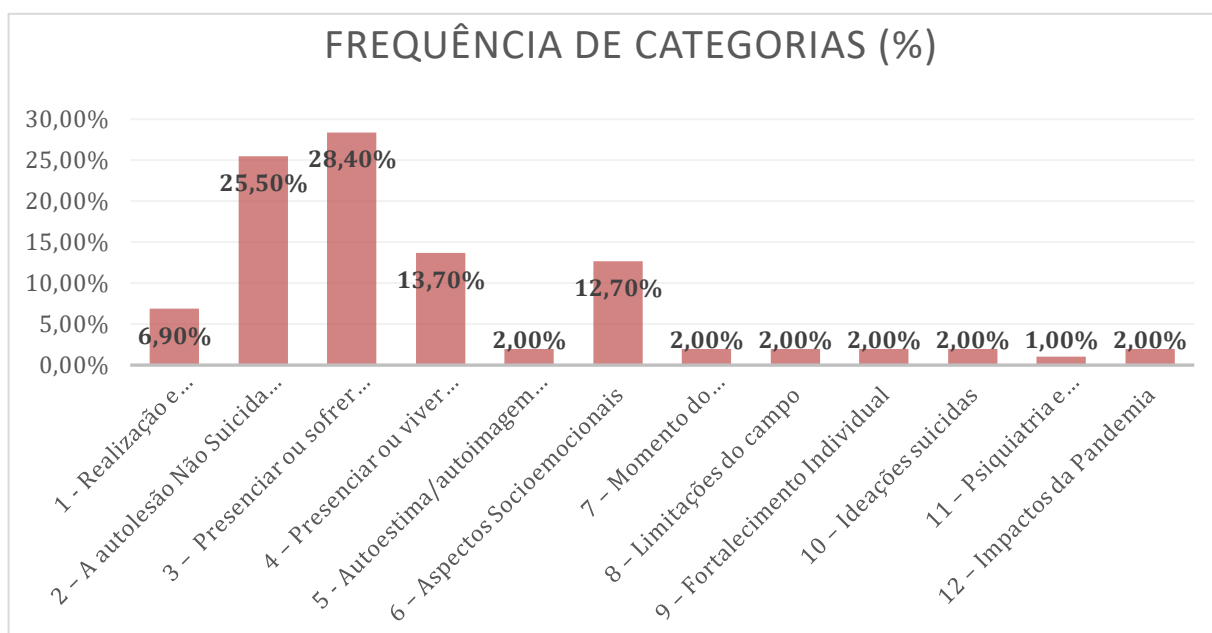
NR DE DC'S, RAI's e PC's DISPONÍVEIS		NR DE DC'S, RAI's e PC's UTILIZADOS		ANO
2		2		2018
24		15		2019
21		7		2020
7		4		2021
TOTAL	54	TOTAL	28	

O quadro 1 (ANEXO 1) contém os trechos extraídos dos diários de campo, bem como a respectiva identificação dos documentos. Cada trecho foi traduzido em um indicador de sentido referente ao acontecimento relatado no diário de campo. A partir dos indicadores, foram criadas categorias. Após, todos os indicadores foram relacionados com suas respectivas categorias e, posteriormente, foi calculado o número de vezes que cada categoria aparece.

O quadro 2 (ANEXO 2) apresenta as categorias que foram criadas na análise de conteúdo e os respectivos indicadores de sentido que se encaixam em cada um. São elas: Realização e concretização do grupo; A autolesão Não Suicida (ALNS); Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência; Presenciar ou viver conflitos; Autoestima/autoimagem e identidade; Aspectos Socioemocionais; Momento do desenvolvimento; Limitações do campo; Fortalecimento Individual; Ideações suicidas; Psiquiatria e medicamentos; Impactos da Pandemia.

A tabela 5 (ANEXO 3) apresenta o número de vezes que cada categoria apareceu na análise de conteúdo, bem como a respectiva porcentagem. Esses dados também foram traduzidos na Figura 5, utilizando-se do recurso gráfico.

Figura 5: Gráfico referente às porcentagens de frequência das categorias segundo a Tabela 5 (ANEXO 2)



3.2.1 Categorias

Diante da frequência com a qual cada categoria apareceu na análise dos diários de campo, as categorias: Realização e concretização do grupo (6,9%); A Autolesão não suicida (25,50%); Presenciar ou sofrer algum tipo de violência (28,4%); presenciar ou viver conflitos (13,7%) e Aspectos socioemocionais (12,7%); foram as que apresentaram maior incidência entre todas as doze categorias criadas. A análise se concentrará nas quatro primeiras categorias (realização e concretização do grupo, a ALNS e presenciar ou sofrer algum tipo de violência ou conflito), as quais foram divididas em tópicos, sendo que as demais serão contempladas no decorrer da análise de uma forma mais geral, já que possuem relação direta com os tópicos apresentados a seguir.

Realização e concretização do grupo

Essa categoria engloba todos os relatos sobre a realização do grupo e a forma que ele se concretizou no cotidiano da escola. Foi possível observar que, com o passar do tempo, os vínculos entre as participantes foram ficando mais fortes, o que trouxe possibilidades de um fortalecimento coletivo por via do compartilhamento de experiências e de um espaço de reflexão e ação

Pensando na dialética entre o subjetivo e o coletivo, foram elencados objetivos (p. 46) a serem alcançados e explorados com a realização e a concretização do grupo. Foi o primeiro passo, mas está longe de ser o único. Foi necessário que esse espaço fosse construído juntamente das participantes e, para que isso ocorresse, foi preciso compreender a perspectiva de cada sujeito participante:

Após a apresentação e construção das regras, pedi que cada uma falasse porque estavam ali, porque resolveram participar desse grupo. Surgiram muitas coisas em comum: muitas disseram que tinham problemas em casa e na escola e que já tinha acontecido coisas ruins no passado, algumas disseram que estavam ali porque queriam ser entendidas alguma vez na vida, duas meninas falaram sobre sexualidade e a família. Uma menina disse que está ali porque é depressiva e já pensou em se matar mais de uma vez e que não vê graça na vida, outras duas meninas disseram que é insuportável ficar em casa e quando fica muito nervosa se corta e quer parar de se cortar (DC 01/2018).

A importância de apresentar e construir as regras com as estudantes dentro do grupo também fortaleceu o espaço e conferiu a ele um caráter democrático. Pensando em grupos como estruturas sociais, normas e regras pré – definidas são imprescindíveis para regular essas estruturas. Tais normas precisam ser pensadas e elencadas levando em consideração o grupo como uma totalidade em funcionamento – mais do que apenas a soma de seus integrantes. Para que isso ocorra de uma forma socializada é necessário que a organização e estrutura grupal sejam o resultado de uma relação mútua e complementar entre os membros e suas vivências e ações

dentro e fora do espaço grupal. Por isso, o início do grupo referido nesse trabalho, buscou contemplar quais as expectativas e objetivos pessoais de cada integrante dentro daquele espaço para compreender quais experiências subjetivas e pessoais impulsionam cada integrante a estar ali. Essa socialização de objetivos e histórias despertou, não apenas o vínculo pela empatia, mas também uma identificação de vivências e cenários em comum que possibilitou trocas de formas de fortalecimento e enfrentamento:

Uma menina disse: “nossa, achei que só minha vida tinha problemas, parece que todo mundo é de bem com a vida”. Após todas falarem, refletimos sobre o quanto todas compartilharam de coisas comum: problemas na vida e que isso faz parte dela, mas que, quando olhamos para os nossos problemas e pensamos quais as possibilidades de resolvê-los e estamos unidas e podemos contar com outras pessoas a gente pode resolver, ou pelo menos, melhorá-los (DC 01/2018)

Entendendo, então, o ser humano como um indivíduo relacional, que nasce, vive e se constitui em um espaço e tempo por via de suas vivências e interação com todas as dimensões histórico-culturais construídas e reproduzidas pelo homem, a história de vida de cada estudante do grupo teve uma importância fundamental no desenrolar do processo grupal. Dividir histórias, explicar contextos e culturas e refletir sobre a sua fala e a do próximo são características do grupo que configuraram uma busca por construir ações individuais e coletivas de enfrentamento dentro de cada realidade. O coletivo e o individual estão sempre em constante movimentação dialética e é essa relação que permeia os indivíduos que estão ali, seja na interação com os outros, seja na interação consigo mesmo. Tais processos são resultado da atividade de cada integrante do grupo. Como aponta Leontiev (1978), essa atividade é a base da personalidade, estrutura que deve ser entendida como claramente mutável e intermitente, já que é fruto da interação contínua e dialética do indivíduo com a sua realidade. Dessa forma, o melhor método para análise da personalidade e a compreensão do sujeito em sua totalidade, reside na sua ação no mundo e nos motivos que a regem. Considerando a personalidade como uma estrutura em constante desenvolvimento e buscando compreendê-la dentro das relações que um ser humano estabelece em sua vida e como age e reage àquilo que o afeta, compreendê-la traz uma possibilidade de reflexão e ação dentro da própria vida dessas estudantes que compõem o grupo.

Foi por meio dessa ação que se estabeleceu o caminhar ao encontro dos objetivos propostos na construção inicial do grupo “Meninas Guerreiras”: seja para conhecer a realidade e a vida cotidiana dessas estudantes, seja para possibilitar espaços de reflexão, autoconhecimento e fortalecimento coletivo para elas.

As estudantes falam e desabafam sobre conflitos com a professora M..T. Sentem – se perseguidas. Algumas das meninas mais velhas e que já passaram por essa situação dão algumas dicas de como agir para não deixar que as falas e ações da professora as irrite tanto, afinal, quem acaba saindo prejudicada quando elas perdem a paciência e são tiradas de sala são apenas elas. (DC 07/2019)

O trecho acima exemplifica bem as trocas que são possíveis dentro do grupo e como isso gerou um fortalecimento individual e coletivo. A compreensão das formas de ser estar no mundo dessas meninas através das experiências e vivências que cada uma traz é o que possibilitou diálogos e ações que, por via do processo de conscientização, abriram espaço para que cada uma fosse afetada e transformada pelas relações que se estabeleceram dentro do grupo. Uma estudante que age de forma rispida com a professora possui suas motivações para tal ato, motivações essas que vão além de uma explicação determinista que coloca a “culpa” na imutabilidade de uma característica pessoal. Tal ação pôde ser revista, repensada e transformada por via desses espaços de trocas mútuas das estudantes que lidam com as mesmas situações no cotidiano da escola. Isso se confirmou quando as estudantes começaram a recorrer uma as outras quando vivenciavam algum conflito, o qual era um gatilho para a ALNS, o que criou uma espécie de rede de apoio entre elas, o que fortaleceu e ajudou a evitar o comportamento.

As meninas se aproximaram de mim e contaram sobre uma garota de fora do grupo que estava querendo se cortar por estar muito triste com conflitos familiares. Elas narraram como conversaram com a menina, a convenceram a não se cortar e tentaram ajuda-la no conflito. Além

disso também a convidaram a participar do grupo no próximo encontro. (DC 09/2019)

Enquanto o grupo se tornava um coletivo forte, uma identidade também foi se criando, resultado dos vínculos e da participação de cada estudante. O trecho acima exemplifica uma situação que implica em um processo de tomada de consciência que ultrapassa os limites físicos do grupo, se integrando ao cotidiano das estudantes. Isso é um dos aspectos que constituem a identidade de um grupo, segundo Martin-Baró, (1989). Quando as estudantes chamam outra estudante que demonstra um sofrimento emocional e dificuldade para lidar com certos conflitos para participar do grupo, identificam aquele espaço como um espaço seguro de acolhida que pode auxiliá-la a lidar melhor com as situações da sua vida cotidiana. No trecho acima fica claro como as estudantes incorporaram a identidade do grupo no seu cotidiano, buscando viver na sua realidade aquilo que a discutiram e refletiram. Isso também se concretizou quando, após mais de um ano do último encontro presencial do grupo (que teve que ser interrompido devido à pandemia), uma das estudantes diz que sugeriu à mãe uma das estratégias que aprendeu para conseguir lidar com as emoções e refletir sobre elas - escrevendo em um caderno:

Ela estava com o caderninho em mãos, o qual construímos e utilizamos no grupo (diário de emoções) ano passado e eu reforcei a importância de que ela continuasse escrevendo nele. Ela conta que, inclusive, deu um caderno igual para a mãe e disse para ela escrever suas emoções e seu cotidiano no caderno quando ela se sentisse triste. (DC 03/2020)

Essa identidade grupal também se traduz quando ocorria algum conflito fora ou dentro do grupo. Como as estudantes passavam grande parte do tempo juntas durante o horário escolar, alguns conflitos que se desenvolviam fora do grupo apareceram durante a realização dele. Em um determinado momento, duas estudantes se desentenderam por causa de uma relação amorosa com um outro estudante que não fazia parte do grupo. Existiu a preocupação com a forma que isso iria impactar no cotidiano e na dinâmica do coletivo, já que esse conflito poderia aparecer em algum dos momentos coletivos, o que de fato ocorreu, mas de uma forma bastante positiva:

M. fala bastante sobre o fato de que não sabe se ele gosta dela ou não e que ela mesma não se gosta. Seu ex-namorado agora está namorando com outra integrante do grupo. M. ainda gosta do ex-namorado e fica muito triste de vê-lo junto de A. e que, por isso, ela e a amiga não estão se falando. Me preocupo com a forma que isso irá refletir nos encontros do grupo, nas dinâmicas e nas trocas de experiências. [...] Após a dinâmica todas as meninas se emocionam bastante [...] presencio o momento que uma está pedindo desculpa para a outra e dizendo que não querem brigar por causa de meninos. Como A. está muito mais fragilizada do que M., ouço M dizendo para que fique bem e que, caso precise de algo, pode contar com ela. (DC 05/2019)

Nesse momento, uma situação social que normalmente tem como efeito o conflito e a rivalidade feminina, se desdobrou em uma forma de fortalecimento coletivo e individual. Após uma dinâmica que desvelou fragilidades de cada estudante e emocionou bastante as meninas, uma das estudantes (A.) ficou mais fragilizada do que todas as outras. M., integrante que estava tendo os referidos conflitos com ela, teve a chance de ouvir a história de A. e ofereceu escuta e apoio. Isso demonstra mais do que uma identificação com aquele sofrimento, mas uma relação fortalecida entre as integrantes, que passaram a enxergar uma às outras (mesmo que não percebam), como indivíduos dotados de uma história, que também passam por momentos de sofrimento. Isso indica que o objetivo estabelecido no início do grupo - Criar e fortalecer vínculos entre as meninas, diminuindo as relações de rivalidade - pôde ser atingido por via dessa proposta.

Autolesão Não Suicida (ALNS)

A ALNS foi a categoria que apareceu mais vezes durante a análise dos dados, visto que é o tema da presente dissertação e foi o principal critério para incluir trechos dos diários de campo que referissem ao tema. Os trechos traduzem narrativas da experiência da profissional de Psicologia com estudantes que relataram se auto lesionar. Um fato que chama muita atenção é

a forma com a qual o ato se manifesta e se alastra. Partindo da perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1979), a escola é um dos microssistemas que permeiam a realidade concreta e imediata dessas estudantes. Dentro dessas relações que se estabelecem dentro do microssistema, as estudantes atuam ativamente – a partir das dimensões do próprio desenvolvimento - e também são afetadas por elas.

Foi diante desse cenário que S. diz ter começado a se cortar, pois algumas meninas da escola disseram que melhorava a dor. Isso só confirma a característica epidemiológica da autolesão, pois muitas meninas da escola relataram ter começado a se cortar por influência de alguma colega. (DC 05/2019).

Esse trecho exemplifica o caráter epidemiológico da ALNS e traz certa luz sobre o aumento de casos em jovens em idade escolar dentro do ambiente da escola. Sendo um comportamento que é visto de uma forma estigmatizante e com certa subestima do sofrimento de quem se autolesiona, foi possível observar que, frequentemente, é um assunto que não era falado por medo da reação dos responsáveis. Assim, as estudantes não encontravam um espaço seguro em nenhum dos sistemas pelos quais transitam, para poder falar sobre as vivências e as experiências que geram desconforto, sofrimento e mal-estar. Na falta de um espaço onde possam externar os conflitos do dia a dia, soluções imediatistas para afastar o sofrimento se tornam atraentes, o que pode ser elencada como uma das causas desse caráter epidemiológico que acompanha a ALNS:

Segundo L., já viu sua irmã se cortando e tendo comportamentos violentos. Um dia a estudante tentou se cortar também, fazendo cortes na parte superior do pé, com alicate que achou na casa do pai. [...] Além dos cortes, também começou a morder a própria mão, deixando algumas feridas e, a mastigar as próprias roupas. A menina relembra que seu irmão também mastigava as roupas e arrancava fios de cabelo (RAI/2021).

Dessa forma, a falta de espaços seguros de acolhimento e escuta para que as estudantes fossem compreendidas juntamente com toda a complexidade e mudanças que permeiam essa fase do desenvolvimento aparece como um fator de risco para a ALNS. No grupo os relatos apontaram para essa direção:

Começam a contar sobre a dificuldade de chorar, de exprimir sentimentos, por isso se cortam. Mais de uma menina fala que já ouviu dos seus pais que são um peso na terra ou que não deveriam ter nascido. Não encontram espaço para falar sobre as emoções dentro de casa e o sentimento de não pertencimento e inadequação estão sempre presentes (DC 07/2019).

O trecho acima ilustra uma das situações que mais apareceu quando as estudantes era estimuladas a contar sobre os conflitos e experiências que antecedem o comportamento de se auto lesionar. As falas eram sempre acompanhadas por um forte sentimento de inadequação e não se sentir suficientes para atender às expectativas dos responsáveis familiares. Essas experiências apresentaram um forte impacto na autoestima e na autoimagem, construtos que, dentro do momento do desenvolvimento que as estudantes se encontravam, se constituem por via da interação da estudante com o meio. Essa interação é explicada e exemplificado por Vigotski (2018), a qual irá permear o processo de desenvolvimento do indivíduo no decorrer de toda sua vida. Tendo em vista a adolescência como um construto social é importante entender quais as expectativas sociais e individuais que acompanham o estudante em sua juventude e de que forma isso irá afetar seu desenvolvimento. Entender as variáveis culturais, sociais, políticas e econômicas é importante para que nos desloquemos de uma uma visão determinista para uma visão crítica e contextualizada e seja possível compreender de que forma essas estudantes são afetadas pela forma trque a adolescência é vista e entendida dentro de uma classe social, política e econômica (dentro de um macrosistema).

Além de tudo que ouvi, ainda ouço meu pai dizer “Não vai viver muito. Nessa idade com depressão e ansiedade? Nem faz nada da vida.” Eu queria ter dito mil coisas mas o que eu sentia não deixa, Fiquei quieta pois ouvir ele falar mais coisas iria me machucar mais (TRECHO A, DIÁRIO DE EMOÇÕES /2019)

Esse trecho foi retirado de um dos diários de emoções que as estudantes foram construindo no decorrer da concretização do grupo. Ele se apresenta como uma ótima exemplificação para a dificuldade de espaços para diálogo dentro do microsistema da família e como isso acaba se estendendo para os outros sistemas que constituem a vida cotidiana da estudante. Esse tipo de comentário da família distanciou ainda mais a estudante de um sistema que poderia – e deveria – ser uma rede de apoio segura, para que ela pudesse expressar todos esses sentimentos tão confusos, porém da forma que se configurou, fez o efeito contrário. A estudante escolheu o silêncio, pois se sentiu incompreendida e com medo de sofrer mais com a resposta que receberia. Quando chega na escola – um espaço complementar de desenvolvimento que também se configura como um microsistema e deve zelar pelo desenvolvimento integral de seus estudantes - passa por outra situação, bastante constrangedora, a qual aumentou esse sentimento de inadequação, incompreensão e isolamento:

A estudante começa contando sobre uma situação que aconteceu, a qual lhe deixou bastante constrangida. [...] As feridas ocasionadas pelos cortes, por serem muito numerosas e em processo de cicatrização, coçam bastante. Durante uma aula uma das profissionais da gestão entrou em sala e A. passava um hidratante para diminuir a coceira em suas cicatrizes. Vendo os movimentos de passar o creme a profissional da gestão começou a brigar com a estudante, pois conclui que ela estava se cortando durante a aula. [...] A. relata ter se sentindo muito exposta com a situação. A estudante diz que vê muita dificuldade em mudar já que todos esperam dela o comportamento de se cortar (DC 08/2019).

A partir desse relato foi possível compreender melhor como se dá a dinâmica na escola quando o assunto é a ALNS. A ação da profissional da gestão exemplifica a necessidade de políticas públicas que possam orientar e auxiliar a equipe escolar a compreender a ALNS e como ela se manifesta dentro dos grupos escolares. A questão não é uma culpabilização da escola ou da profissional e sim questionar a forma com a qual os atores que integram a vida cotidiana dos estudantes em seus diferentes sistemas compreendem e encontram estratégias para lidar com a ALNS.

Dessa forma, a presença de um profissional de Psicologia especializado em desenvolvimento humano, dentro da escola, configura-se como uma ação que trouxe um resultado favorável para essa questão. O profissional em questão deve propiciar formações para a equipe escolar sobre o assunto e trazer uma luz sobre as diferentes formas de violência e como a ALNS é um fenômeno com características bem demarcadas e que não pode ser simplesmente aglutinada com a temática do suicídio. Também cabe ao profissional de psicologia estar inserido no cotidiano dos estudantes, conhecendo a comunidade escolar, acompanhando o seu desenvolvimento integralmente e compreendendo de que forma ele irá impactar no processo de aprendizagem de crianças e jovens. A pesquisa ação-participação (FALS-BORDA, 1968), possibilitou à profissional encontrar formas coletivas de enfrentamento a ALNS, bem como buscar propiciar espaços de fortalecimento para as estudantes que se engajavam nessa ação. Essa necessidade é respaldada pela implementação da lei 13.935 de 2019, que apresenta um grande avanço quanto à presença de um profissional de Psicologia na escola – juntamente com o profissional da assistência social -, porém ainda necessita de uma maior atenção da categoria para que sejam criadas diretrizes e critérios para a inserção da psicóloga como profissional da educação e não um profissional “importado” de outras áreas.

Ao atuar dentro da escola fugindo dos moldes clínicos e assumindo a posição de profissional da educação, foi possível conhecer os estudantes dentro do seu cotidiano, fazer parte do cenário e agir dentro desse contexto. Diferente de uma atuação isolada, na qual o profissional apenas busca atender os jovens que lhe são encaminhados como problemas, estar inserida dentro do cotidiano, transitando no ambiente comum da escola, possibilitou o estabelecimento de um bom vínculo com as estudantes que começaram a se sentir, a cada interação, mais seguras e confortáveis para poderem falar sobre a questão.

Quando as estudantes perceberam que existia um espaço onde não seriam julgadas ou o fato de se cortarem não causaria uma reação alarmista, começaram a se sentir mais seguras para falar sobre as questões que lhe causam sofrimento e como utilizavam-se da ALNS como uma estratégia para enfrentar e sobreviver frente as adversidades:

A estudante me conta que voltou a se cortar e anda bastante aflita depois que presenciou um episódio. Lhe pergunto o que aconteceu e ela conta que foi a uma festa enquanto estava ficando na casa de um parente. A.C relata que se sentiu muito incomodada com uns homens que bebiam e conversavam em grupo

e ficavam olhando de um jeito esquisito (sic) para ela. A.C se sentiu muito desconfortável e ficou longe junto com sua amiga, evitando passar perto. A festa continuou e os homens seguiram bebendo bastante. No meio da festa rolou uma confusão entre esses homens que começaram a brigar bastante. Enquanto A presenciava tudo um dos homens tirou uma arma e atirou no outro. acabou presenciando a morte do homem e diz que até o momento fecha os olhos e consegue ver ele deitado morto e não consegue parar de chorar (DC 01/2020).

Esse relato exemplifica um momento que um estudante presenciou uma violência bastante grave. Diante de uma lógica punitiva em relação aos cortes, a estudante não teria se sentido confortável para contar o caso e o silenciamento iria agravar mais ainda o caso e seus desdobramentos e impactos no seu desenvolvimento. Dessa forma, só é possível apreender e compreender a perspectiva do sujeito quando o diálogo incentiva um espaço sem julgamentos para que ele a expresse. Não é possível buscar uma prática pautada na ação e reflexão do sujeito se seus relatos são vistos com subestima ou são vistos através de perspectivas estigmatizantes e patologizantes. Essa lógica é contraproducente e acaba por incentivar o isolamento e a não expressão de pensamentos e sentimentos. Diante da falta de diálogo para auxiliar no entendimento da estudante sobre a própria realidade, a estudante frequentava um médico psiquiatra – levada pela mãe -, o que reforçava ainda mais o sentimento de inadequação e não pertencimento, bem como o receio de se expressar:

[Foi difícil] Ouvir dizer [do médico] que tenho depressão e ansiedade, ouvir ele passar mais medicamento, ouvir ele me fazer responder diversas coisas na frente de quem as vezes me faz sentir! (TRECHO B, DIÁRIO DE EMOÇÕES/2019).

Nesse trecho a estudante está contado sobre a consulta com um profissional de psiquiatria, na qual a sua mãe estava ali do seu lado e ela não se sentiu confortável para falar sobre o que sente. A estudante também relatou para a profissional de Psicologia que não

concordava com o diagnóstico do médico e que também não se sentia bem em tomar os remédios psiquiátricos que lhe foram prescritos. O trecho A, referido mais acima – que conta sobre a reação do pai ao saber do diagnóstico dado - demonstra como esse tipo de medida, mesmo que busque uma melhora das questões emocionais que a estudante estava vivendo, apenas serviu para aumentar o estigma e a subestima sobre a ALNS e aumentou os sentimentos de inadequação, solidão e incompreensão que acompanhavam a estudante.

Diante desse cenário, surgiu o questionamento: “por que a ALNS ainda é vista com tanto estigma e resulta em reações extremamente alarmistas, que mais inibem as estudantes em se expressar, do que de fato acolhem e oferecem uma escuta?”. Na literatura revisada, a violência auto infligida (a suicida e a não suicida) apareceu, no geral, como um fator de desconforto aos profissionais da saúde, por ir contra o modelo biomédico (Machin, 2009). Após uma formação focada no cuidado do outros e na busca por salvar vidas, casos de comportamentos autodestrutivos trazem um desconforto e um incômodo grande ao profissional que, geralmente, acaba associando o comportamento como um descaso pela vida. Essa visão, atrelada a percepção de que os problemas da adolescência são pouco significantes ou se configuram como drama e formas de chamar atenção, corrobora com o uso indiscriminado de remédios, individualizando o sofrimento e patologizando o fenômeno. Essa dinâmica caracteriza um reducionismo intrapsíquico (Prilleltensky, 1996) e resulta em efeitos negativos no indivíduo. O excerto acima (trecho B do diário de emoções/2019) confirma o mal-estar e o sentimento de inadequação resultantes desse tipo de abordagem.

Outra estudante também relatou episódios de extrema ansiedade:

Tive só uma vez só crise de ansiedade essa semana. Senti muita preguiça, só queria ficar sentada, fiquei tremendo, com falta de ar, dor de cabeça, falta de apetite, quase desmaiei. Estava na sala de estar quando aconteceu. Naquele dia eu estava desanimada, aí tava assistindo televisão, e do nada comecei a me sentir assim. (sic). segundo ela, se cortou esses dias pois começou a ter ataque de depressão e pânico (sic). Minha mãe falou que vai me levar no médico pra tomar remédio, mas eu não quero tomar remédio (sic) (DC 05/2020).

No trecho acima podemos identificar como a linguagem psiquiátrica e diagnóstica já está implicada no cotidiano da estudante. Isso também se confirma pela ação da mãe que disse que iria levá-la *ao médico para tomar remédio (sic)*. Esse discurso se estende para muitas famílias, que, diante dos pensamentos ansiosos e tristes que os estudantes sentem no dia a dia, encontram em remédios psiquiátricos a única saída para lidar com essas situações; o que perpetua o movimento de medicalização e patologização da vida. Não se descarta a importância de um profissional psiquiátrico ou até mesmo de alguma intervenção medicamentosa, porém esse encaminhamento não deve ser a maioria ou a única resposta, é necessário um acompanhamento profissional responsável e ético e, uma investigação abrangente do cotidiano e das vontades do indivíduo. Pensamentos e sentimentos que trazem algum grau de ansiedade ou tristeza são comuns e naturais no decorrer da vida e dizem respeito à interação do sujeito com o seu meio. Encontrar na simples prescrição de remédios psiquiátricos uma solução é reducionista e individualiza o sofrimento, o que dificulta a inserção e manutenção de ações preventivas que tenham como objetivo o fortalecimento e a independência do sujeito. Sem uma visão crítica e responsável dessa dinâmica, os medicamentos podem se tornar parte da vida do indivíduo, que passa a depender – emocionalmente e fisiologicamente - e recorrer às substâncias psicoativas para o enfrentamento de situações cotidianas.

Dessa forma, é preciso compreender qual a perspectiva do sujeito acerca da ALNS tendo a compreensão que cada vivência do indivíduo carrega com si um grau de subjetividade que não pode ser contemplado por uma visão reducionista. O excerto a seguir exemplifica isso:

[...] segundo ela, percebeu que o comportamento de se auto lesionar a desestressava (sic). Completa dizendo que é uma dor esquisita, que dói, mas não dói, porque sou muito corajosa (sic) (RAI/2020).

Diante das situações cotidianas que lhe traziam sofrimento, essa estudante elencou a ALNS como uma *dor que dói, mas não dói*. A partir desse relato é inegável que, em algum nível, as lesões podem trazer certo alívio a curto prazo e, negar isso, seria negar a perspectiva do sujeito que pratica a ALNS. Compreender isso não exclui o fato de que esse comportamento é perigoso e traz diferentes prejuízos a longo prazo (físicos e sociais) e sim auxilia na compreensão desse fenômeno e na criação de formas preventivas de enfrentamento.

Na busca, então, de fugir do reducionismo intrapsíquico, alguns caminhos e alternativas às lesões foram sendo construídos com as estudantes no decorrer do grupo. Para a construção

dessas alternativas foi importante compreender a importância de encorajar e promover espaços para a expressão. Dentro da lógica da Pesquisa-Ação-Participação (FALS-BORDA, 1968), a ação do pesquisador deve se pautar na realidade concreta do campo de pesquisa para que suas implicações com o objeto de pesquisa resultem em estratégias coerentes com os atores sociais do contexto no qual está inserido. Assim, na busca de promover mais momentos de expressão e encorajar novas formas para isso, em um dos encontros no grupo, após uma dinâmica, foram entregues cadernos para cada estudante chamados de “Diário de Emoções”. A proposta foi que cada estudante expressasse qualquer momento do seu cotidiano no diário de forma que achassem melhor. Apareceram diferentes formas expressivas como: desenhos, textos, composição de músicas, poesias, colagens etc.

Para isso, em um primeiro encontro, foram entregues papéis para que todas as estudantes escrevessem o seu nome no centro. Em roda, cada uma passou o papel para a pessoa a sua direita e a instrução era para que escrevessem alguma qualidade que admira na colega. Isso se repetiu até cada uma estar de novo com o papel com seu nome em mãos. Esses papéis foram usados no encontro seguinte para mais uma dinâmica:

Peguei os papéis da dinâmica do último encontro e coloquei dentro de uma sacola marrom grampeada, para que ninguém pudesse ver o seu conteúdo. Pedi, então, para que as meninas se sentassem em um círculo e dei para cada uma um espeto de madeira (aprox. 10cm). Pedi então que cada uma se levantasse e contasse para o grupo uma situação que, naquele momento da vida, estava causando tristeza, chateação, ansiedade, ou qualquer outro sentimento desagradável. Após contar para o grupo, cada menina deveria ir até o saco em cima da mesa e atravessá-lo com o espeto (DC 05/2019).

Nesse momento apareceram falas sobre diferentes situações da vida cotidiana das estudantes, a grande maioria se relacionando com momentos de perdas. Após todas falarem e espetarem o saco, o seu conteúdo foi revelado:

Bom, nesse momento vocês mostraram um pouquinho para o grupo todas as fragilidades e aflições que vocês estão passando nesse momento. Pode ser que amanhã

mude, que se resolva ou que essa dor se manifeste a partir de alguma outra situação que ocorra na sua vida. Ou seja, na nossa vivência essas situações serão corriqueiras, será que existiriam espetos ou sacolas suficiente para que pudéssemos descontar? Qual sacola aguentaria tanto furo?”. Vou até a sacola e abro ela. Dentro estão os papéis da dinâmica do encontro anterior e entrego o seu papel para cada aluna. Falo sobre o fato de que, quando nos cortamos buscamos um alívio momentâneo, porém aquilo não é uma ação saudável e efetiva para que todas essas dores se resolvam, ou sumam de vez. A única coisa que o corte (ou o furo) faz é rasgar e machucar cada qualidade delas. Qualidades que são tão reais que são possíveis serem observadas por outras pessoas (DC 05/2019).

As estudantes ficaram profundamente emocionadas e precisaram de um tempo para se recompor e prosseguir. Foi importante notar a união delas nesse momento, foram juntas lavar o rosto e abraçaram umas às outras. Foi possível observar um coletivo fortalecido que tinha como principal parte de sua identidade as vivências e experiências em comum que permeavam o seu cotidiano. Ao dialogar sobre, uma das estudantes concluiu que, ao espetar a sacola, é esperado que o problema vá embora (sic), mas na verdade o que ocorre é que a sacola ganha outro furo e ele continua ali. Esse momento foi importante pois ilustrou a materialidade das lesões e a necessidade de abordar o assunto. As estudantes compreendem a ALNS como uma saída diante das dores da vida, mas além dessa expectativa e do imaginário em volta do fenômeno, o que de fato acontece é diferente. Ao concretizar o ato, o que se fere não são as dores, as mágoas, as situações adversas ou todo o ressentimento, mas sim o próprio sujeito: seu corpo, suas potências e suas qualidades.

Após essa conversa foram entregues cadernos (simples de capa dura) para cada estudante:

Voltamos à sala de aula e entrego um caderno para cada estudante. Peço que as meninas escrevam no caderno (ou desenhem, enfim, qualquer forma de expressão no caderno) sobre como se sentiram e como foi esse

encontro e que façam uma capa para ele. A partir de agora será seu diário de emoções: sempre que estiverem sozinhas e sentirem algum desconforto, ou buscarem apenas se expressar de alguma forma, oriento que expressem no caderno. Peço para que tragam esse caderno todo o encontro e que usem ele da forma que preferirem. No começo de cada encontro uma estudante irá dividir algo que escreveu no caderno (DC 05/2019).

Na participação da profissional no cotidiano escolar, foi possível encontrar as estudantes andando com seus cadernos pela escola e algumas chegaram a abordar a profissional só para contar que estava com o diário na mochila. Essas experiências conferem validade ao diário de emoções, já que as estudantes começaram a incorporá-lo no seu cotidiano como uma forma de expressão. O que também contribuiu para a concretização da identidade do grupo.

Alguns trechos importantes desse diário já foram exemplificados acima. Esses trechos comprovam como as estudantes aderiram a estratégia e se utilizaram do diário para se expressar em momentos de conflito do seu cotidiano. Possibilitar a livre expressão trouxe para a profissional de Psicologia a possibilidade de compreender melhor qual a relação das estudantes com a ALNS e qual sua perspectiva sobre o assunto. Em algumas situações foi possível observar uma relação ambígua com a prática, a qual havia se tornado o único refúgio expressivo, ao mesmo tempo que fazia a estudante se sentir envergonhada e inadequada:

Eu sinto falta de me cortar às vezes! Eu sinto também vergonha quando me perguntam o que é isso em meus braços! Sinto vontade de me esconder. Para alguns digo “São apenas cicatrizes”, para outros “são apenas arranhões”, ou “briguei com um gato”. Sempre essas desculpas. Eu odiaria dizer – “São cortes”. Eu tento esconder! Não quero que eles vejam, nem os braços e nem as pernas [...] (TRECHO C, tom DE EMOÇÕES 2019).

Esse tipo de relato exemplifica uma forma de enfrentamento à ALNS: apesar de algumas vezes sentir falta das sensações advindas da prática, tomou como ação cessar os cortes. Ao falar

sobre o medo de contar o que de fato são suas cicatrizes, a estudante demonstrou confiar no espaço ofertado pelo grupo e pôde, ao escrever, organizar e materializar para si mesma quais os sentimento e percepções que permeiam a sua prática de se lesionar.

Isso demonstra que o objetivo de oferecer um lugar seguro de expressão – além do grupo – com o diário de emoções foi alcançado.

Presenciar ou viver conflitos e Presenciar ou sofrer algum tipo de violência

No processo de promover espaços seguros para a expressão, as situações que mais apareceram foram conflitos do cotidiano ou vivenciar ou presenciar algum tipo de violência. No processo de fortalecer as estudantes para o enfrentamento das situações cotidianas, foi necessário ter consciência da diferença entre vivenciar conflitos e vivenciar algum tipo de violência. Conflitos são naturais para o ser humano que está em constante interação com o meio e podem acarretar sentimentos ruins (tristeza, frustração, raiva), para isso é necessário que o indivíduo se fortaleça e amplie seu leque de compreensão sobre os sistemas pelos quais transita. A violência, por outro lado, não deve ser naturalizada e aparece como um fator de risco para o desenvolvimento e a aprendizagem. Uma estudante que sofre uma situação de violência, tende a não falar sobre e esconder o ocorrido. A implementação de espaços seguros de expressão possibilita que tais situações sejam externadas e que a estudante seja acolhida, juntamente com a sua vivência diante do ocorrido.

Isso possibilitou compreender como viver situações de violência conferiam certa culpa às estudantes, que, ao não falar e refletir sobre, acabavam criando suas próprias interpretações sobre o ocorrido, o que muitas vezes trazia sofrimento:

Peço para que ela sente e me conte mais sobre si. Segundo ela, seus pais estão se separando e por isso acaba presenciando muitas brigas e xingamentos. Seu pai está indo embora para o Nordeste e sempre que ele e S. brigam, ele lhe dá a culpa da sua partida. Diz que ama muito o pai e sente muita tristeza com a sua eminente partida. Ela já tentou comunicar isso para ele, mandando mensagem em seu celular e dizendo que não quer que ele vá embora e que sentirá sua falta. O pai responde dizendo que lhe ama mais que tudo e que quando se irrita acaba perdendo a paciência e magoando S. com suas palavras. Apesar disso, S. conta que ele nunca parou de ser

grosseiro e culpar ela e a mãe pela sua partida e que ela também acaba se culpando (DC 05/2019).

A vivência descrita no excerto acima, exemplifica uma situação de violência vivenciada por uma estudante que contava sobre suas lesões e quais situações do seu cotidiano vinham lhe causando tristeza e ansiedade. Diante da violência verbal (xingamentos) que presenciava e sofria, começou a aceitar a culpa que o pai lhe conferia pela sua partida. Isso acabou desencadeando sentimentos de insegurança e baixa autoestima. Se dentro do microsistema familiar se deparava com essas falas, era difícil se desvencilhar desses sentimentos em outros sistemas. Por relatar sempre ter sido muito próxima do pai, ter recebido essa culpa por via das palavras dele, desencadeou outro tipo de violência: a autodirigida (ALNS), para assim buscar encontrar algum alívio frente a toda a essa situação e até mesmo um certo controle sobre aquilo que lhe atingia.

Situações de violência dentro da dinâmica familiar foram o que mais apareceram nos relatos das estudantes sobre o que lhes afeta a ponto de buscarem uma solução na ALNS. Como um espaço primário de desenvolvimento, é a partir das interações dentro do microsistema da família que o indivíduo em desenvolvimento irá criar estratégias e formas de lidar com as situações do seu cotidiano, em outros sistemas. Estar em uma situação de vulnerabilidade dentro de casa, vivenciando diferentes violências, faz com que a estudante encontre em ações violentas (mesmo que contra si mesma), uma estratégia de enfrentamento.

Uma outra estudante começou a ser acompanhada pela equipe por se auto lesionar arrancando os cabelos, o que acarretou falhas no seu couro cabeludo:

Conta que tem arrancado seus cabelos e os comido na hora que vai dormir, principalmente quando fica muito nervosa. Tem momentos que deseja morrer e acabar com tudo isso. A estudante também relata fases em que se cortou para aliviar o sofrimento, Segundo a mãe, a estudante começou a arrancar cabelo há 3 anos quando a avó faleceu. O fenômeno piorou a ponto de não querer sair mais de casa devido às falhas do seu cabelo. (RAI/2018)

Isso juntamente com o fato de ter passado por um episódio de extrema exposição fez com que a estudante não quisesse mais ir para a escola, o que configurou mais um grau de vulnerabilidade além das situações de violência que foi relatando à equipe:

A estudante relata ter sido abusada sexualmente há alguns anos pelo seu pai em uma das férias que havia passado em sua casa. Também passou por uma situação de exposição e vazamento de fotos íntimas, após ter se relacionado sexualmente com um maior de idade (RAI/2018).

Seu irmão sempre foi muito agressivo, há três anos, após ter apanhado muito dele - e para que não batesse mais - ela parou de falar com ele, o que se estende até hoje (RAI/2018).

Os dois trechos ilustram violências que a estudante sofreu tanto no microsistema familiar quanto no da escola. O ato de arrancar os cabelos se configurou, dentro de todas essas vivências, também como uma forma de enfrentamento a essa situação de vulnerabilidade que estava enfrentando.

Em 2020 com a pandemia do Corona Vírus – 19, as vulnerabilidades sociais e econômicas foram desveladas e a vivência dentro do ambiente de casa se fez mais intensa, o que agravou algumas situações de violência que as estudantes enfrentavam no seu cotidiano, dentro desse sistema. O trecho a seguir exemplifica como esse processo desencadeou a busca pelo alívio por via da ALNS:

Como em 2020, diante da pandemia, a mãe passou por dificuldades financeiras e pessoais, os três filhos do casal ficaram um tempo com o pai e tiveram que conviver com diversas situações nas quais ele estava intoxicado. Muitas vezes sai para beber e leva suas filhas e as deixa brincando em alguma praça perto, ficando até tarde fora de casa. Nessas situações a estudante conta que ficava olhando o pai para ele não ser atropelado, pois estava bêbado e ficava no meio da rua. Foi no começo de 2020 que a estudante reporta ter começado a se autolesionar (RAI/2020).

Diante das vulnerabilidades estruturais que a pandemia agravou, a estudante precisou conviver mais tempo com o pai, que, frequentemente, fazia com que ela e seus irmãos presenciassem situações de violência e de alienação parental. Isso, aliado a um afastamento da

escola e da dificuldade da adaptação à modalidade virtual conferiu mais fatores de risco para que ela continuasse se engajando no comportamento autolesivo:

Em relação à realização das atividades, conta que sua vontade oscila bastante – as vezes quero as vezes não (sic) – e que ela começou a se lesionar mais ou menos no início da pandemia, que não fazia isso antes, que esses comportamentos são consequências do estresse e do nervoso que ela passa. Diz que fica muito nervosa e angustiada quando percebe que seu hábito de leitura não é mais o mesmo e que está lendo mal (sic) (RAI/2020).

A adaptação aos meios virtuais, aliada a falta de recursos básicos de acesso à internet como equipamentos e conexão, também impactou na autoestima da estudante que foi percebendo sua desmotivação e dificuldade em realizar as atividades que antes era acostumada. Além disso o isolamento social conferiu uma solidão às estudantes que foram perdendo seus vínculos de amizade e apoio dentro do ambiente escolar:

Segundo a estudante, ela não consegue se adaptar à modalidade virtual, pois era muito melhor quando ela estava no ambiente escolar, podia brincar, ver aulas e ter uma rede de apoio (amigas e professores). “Eu era mais feliz e não me cortava” (sic), pois quando uma situação a incomodava ela conseguia desabafar e contar com o apoio dos amigos (RAI/2020).

Segundo o relato da estudante, a rede de apoio escolar aliada a um coletivo fortalecido eram fatores de proteção e, quando se viu isolada e sem essas estratégias de fortalecimento para o enfrentamento viu na ALNS uma alternativa. Não é apenas a pandemia em si – e todos os sentimentos negativos que desencadeou – o fator de risco, mas também o isolamento e a falta de espaços seguros e coletivos de acolhimento e vivência.

Outra forma de violência que apareceu algumas vezes em relatos foi o preconceito. As estudantes demonstraram almejar um padrão de beleza que sempre lhes foi imposto (cabelo liso, uma pele sem falhas, corpo magro etc.), enquanto contavam as situações em que já sofreram preconceito:

A estudante relata que sofre de vários preconceitos, que por um tempo achou que não era preconceito, mas hoje consegue perceber. Diz ser muito insegura com o corpo e se acha muito alta, muito gorda e com muitas espinhas (DC 03/2021).

Essas vivências colaboram para que a autoimagem, autoestima e a identidade delas sejam impactadas negativamente, o que se agrava com o fato de serem jovens adolescentes que estão passando pelo momento do desenvolvimento no qual essas estruturas estão começando a se desenvolver de forma mais concreta e duradoura. Como mulheres negras e periféricas, existe uma falta de representatividade em todos os veículos sociais, os quais estão inseridas, o que, juntamente dessas vivências traz um grande impacto na forma que elas se enxergam.

As estudantes falam sobre preconceito que já sofreram, e S. conta que já sofreu pelo cabelo e pela sua cor de pele. Enquanto fala se emociona bastante. Já falaram que meu cabelo é duro que minha cor é feia (sic). Pergunto quais estratégias que ela usou para lidar com isso e nem ela sabe dizer (DC 03/2021).

Esse discurso acaba sendo introjetado pelas estudantes que passam a não se valorizar, a querer alcançar biotipos e padrões que não condizem com sua própria raiz e alimentando uma visão de pouca consideração com o próprio corpo, já que costumam ouvir o quanto sua aparência é inadequada e não atraente. Isso também reforça o foco que sempre é colocado nas questões físicas, enquanto o subjetivo fica em segundo plano. Quando foi pedido para as estudantes que elencassem elogios acerca das outras amigas tiveram pouca dificuldade, porém esses elogios se concentraram mais nas questões físicas. Quando foi pedido para que as estudantes falassem sobre qualidades que enxergam em si mesmas, foi perceptível a grande dificuldade que sentiram. Muitas afirmaram não ter nada de bom para falar de si mesmas e demoraram muito tempo para elencar qualquer qualidade. Em outra dinâmica, tiveram muito mais facilidade em elencar aspectos negativos em si mesmas do que os positivos, o que também

é um indicador de como se enxergam através de uma lente pejorativa e negativa, muitas vezes construída a partir de comentários de terceiros.

As estudantes receberam um papel em branco ,e individualmente escreveram sobre como se veem. Em seguida, foi pedido para compartilharmos as palavras com o grupo colocando na cartolina a palavra. A discussão foi a partir do que as estudantes colocaram na cartolina: a maioria do que colocaram, como se veem são aspectos mais negativos do que positivos. Quando foi pedido para que elas pensassem em qualidades para colocar do outro lado da cartolina, tiveram mais dificuldades de encontrar e surgiram menos adjetivos do que na anterior, além de apresentarem mais características físicas do que questões subjetivas (DC 02/2018).

Diante desses resultados foi possível encontrar algumas situações sem comum entre as estudantes que se engajaram em práticas autolesivas não suicidas. Os conflitos familiares, bem como as situações de violência que acabam presenciando ou vivendo, são situações que apareceram em diferentes relatos e narrativas. Isso também se estende para as questões de baixa autoestima e autoimagem: é notória uma dificuldade em se relacionar com os padrões de beleza que são duramente impostos pela sociedade. Esses padrões trazem consequências e prejuízos na vida das estudantes que, enfrentando as questões da juventude e da transição para a vida adulta, ainda estão desenvolvendo diferentes dimensões da sua existência, incorporando a elas tais padrões. Espaços de conscientização das forças políticas, sociais e econômicas que atravessam essas existências se tornam aliados poderosos para o enfrentamento e a prevenção das questões relativas à ALNS. Também foi possível comprovar a importância da promoção de espaços de escuta e acolhimento ser feita fugindo do alarmismo que geralmente acompanha as reações dos atores escolares às lesões de uma estudante. Só assim será possível encontrar formas de acessar o subjetivo dessas estudantes para compreender melhor o fenômeno da ALNS a partir da perspectiva do sujeito que se autolesiona, fugindo de análises reducionistas que se apoiam em ideias da ideologia dominante. Esses espaços de escuta também fortaleceram o coletivo das estudantes, que puderam encontrar, na fala uma das outras, uma possibilidade de identificação, dialética e fortalecimento.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário compreender que, a ALNS, muitas vezes, aparece como uma forma de enfrentamento às situações da vida e, apesar de ser um comportamento destrutivo, tem como motivação a manutenção da sobrevivência física e emocional. Essa conclusão não naturaliza o fenômeno ou o caracteriza como uma forma funcional de enfrentamento – muito pelo contrário, ele apresenta riscos a curto e longo prazo e precisa de atenção - mas sim revela a perspectiva do sujeito referente às lesões e materializa a realidade concreta que permeia o fenômeno para que, no fim, seja possível elencar formas de enfrentamento e prevenção dentro do ambiente escolar. .

Para que isso ocorra é necessário compreender quais os possíveis fatores de risco e proteção podem estar associados ao comportamento autolesivo não suicida. Os fatores de risco e proteção devem ser compreendidos, não como absolutos, mas de maneira contextualizada e histórica. Eles se constituem de diferentes formas no decorrer da vida cotidiana do sujeito, que precisa ser contextualizado em um espaço histórico. Não devem ser vistos como rígidos ou compreendidos a partir de uma relação direta de causa e consequência e sim estudados e interpretados a partir do sujeito histórico e contextualizado que vive um contínuo processo de desenvolvimento. Dessa forma, a análise sobre fatores de risco e proteção deve compreender diferentes sistemas e condições de vida que integrem o processo de desenvolvimento. São elas: a disfuncionalidade das relações dentro de diferentes sistemas, - o que afeta o desenvolvimento das pessoas e grupos; a dificuldade de comunicação e integração cotidiana entre os diferentes sistemas da vida cotidiana do indivíduo; e os conflitos que emergem a partir das diferentes relações no interior de cada sistema (Guzzo, 2016).

Diante da análise dos dados dessa pesquisa foram elencados os seguintes fatores:

Quadro 3: Fatores de Risco e Proteção para a incidência da ALNS em idade escolar

<i>Fatores de risco</i>	<i>Fatores de Proteção</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Isolamento • Falta de rede de apoio nos diferentes sistemas pelos quais o indivíduo transita (familiares, amigos, escola) • Falta de espaços que possibilitem a expressão e ofereçam escuta • Vivenciar situações de violência em suas diversas formas que acarretam prejuízos na autopercepção (autoimagem e autoestima) • Falta de diálogo com a família • A pandemia do Corona Vírus – 19 (ou as consequências da pandemia) • Reação alarmista às lesões que geralmente culpabilizam e envergonham o indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de coletivos fortalecidos • Ter espaços para falar sobre a ALNS que respeitem a perspectiva do sujeito • Dispor de uma escuta acolhedora e profissional que fuja do alarmismo contraproducente • Um profissional de Psicologia inserido na escola que saiba lidar com e orientar casos de ALNS • Espaços de reflexão acerca das questões estruturais de ordem econômica social e política que impactam diariamente na vida cotidiana dos indivíduos • Ampliar as diferentes redes de apoio e diálogo (amigos, familiares e professores)

Em relação à população que pratica a ALNS, o fato dos trechos retirados dos diários de campo referentes ao tema, serem relatos de estudantes mulheres, corrobora com as estatísticas encontradas na revisão bibliográfica de que a população que pratica é predominantemente feminina. Isso pode ser explicado pelo fator cultural e estrutural. Em uma sociedade na qual o gênero se apresenta, em sua maioria, de forma binária (homem e mulher), culturalmente, mulheres são ensinadas a serem mais vulneráveis e emocionais, porém contidas com sua agressividade na busca de atingir o ideário de feminilidade; enquanto, homens, sempre foram encorajados a demonstrar sua agressividade, a expressá-la e esconder as emoções que poderiam lhe conferir certa vulnerabilidade. Um indivíduo que culturalmente foi ensinado que ser mulher é conter sua agressividade contra o mundo, acaba deslocando-a para o próprio corpo. Um indivíduo que foi ensinado que para ostentar o ideal de masculinidade, precisa demonstrar força e conter sentimentos, tende a apresentar comportamentos agressivos com os outros, negando suas próprias emoções, o que o leva a outras práticas de reprodução de violência. É importante ressaltar que não são apenas mulheres que praticam a Autolesão não suicida e sim a maioria estatística. Homens também se engajam no comportamento.

Diante do exposto pode-se concluir que os objetivos da pesquisa foram atingidos, sendo possível compreender o fenômeno à luz de uma perspectiva crítica da Psicologia, validando e utilizando-se da perspectiva do sujeito para isso. Esse objetivo foi alcançado a partir da caracterização e delineamento do fenômeno, da compreensão do seu impacto na vida cotidiana

dessas estudantes e por fim, ao avaliar possíveis indicadores de risco e proteção para a sua incidência.

Dessa forma, foi possível responder à questão de pesquisa, pautando a análise dos resultados em uma perspectiva crítica que foge dos moldes biologizantes e psiquiátricos. Concluindo, assim, a partir da perspectiva do sujeito, que a ALNS pode ser uma agressão que conforta e que essa constatação não retira o peso e a urgência de construir ações imediatas e preventivas para lidar com a questão e acolher e fortalecer os indivíduos que buscam nas lesões um conforto à curto prazo.

Isso se traduz também no fazer do psicólogo dentro da escola, como profissional da educação, buscando desmistificar esse tema e propiciar uma reflexão responsável e coerente com a forma que a ALNS se apresenta. O foco deve ser no indivíduo que se auto lesiona e de que forma suas interações com o meio facilitam esse tipo de comportamento. Essa é uma prática que deve ser concreta, ancorada na realidade e no cotidiano de estudantes e, o mais importante: que coloque esses estudantes como atores principais desse enfrentamento para que não seja encorajada a dependência, mas sim o fortalecimento para lidar com todas essas questões

Somos uma construção mal estruturada e sinto que, mesmo que eu volte atrás eu não a construiria bem (TRECHO C, DIÁRIO DE EMOÇÕES/2019).

Diante desse trecho conclui-se que o papel da Psicologia deve ser na promoção do fortalecimento das estudantes para o enfrentamento das vivências do cotidiano. O foco é compreender que uma estudante que se sente mal estruturada, necessita de espaços para que a sua construção como sujeito ativo no mundo seja forte o suficiente para que essa estrutura não ceda aos percalços do caminho. Dessa forma o indivíduo é colocado como o protagonista de sua história e começa a ter consciência dos fatores sociais político e econômicos que permeiam sua vida cotidiana, podendo enfrentar os moldes determinados pela sociedade e caminhar ao encontro de novos horizontes emancipatórios e libertadores.

Referências Bibliográficas

- Adler A. P.; Adler P., (2013). *The tender cut: inside the hidden world of self-injury*. New York University Press Book. Nova York, 2013.
- Brasil. (2019) Lei nº 13.935 de 11 de Dezembro de 2019. Atos do Poder Legislativo. Diário Oficial da União. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408>
- Bronfenbrenner, U. (2012/1979). *A bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos [recurso eletrônico]*. (A. Carvalho-Barreto, Trad.) Port Alegre: Artmed.
- Cardoso, B. C. (2015). *Dissertação de Mestrado. A escarificação na adolescência: a problemática do eu-pele a partir do Rorschach*. Brasília - DF.
- Cole, M., & Scribner, S. (1991). Introdução. Em L. S. Vigotski, *A formação social da mente* (pp. 7-15). São Paulo: Martins Fonte.
- Elhamoumi, M. (2010). Is back to Vigotski enough? The legacy of Sociohistoricocultural Psychology. *Psicologia em Estudo*, vol. 15, no.4, p. 661 - 673, Out/Dez, Maringá – PR.
- Fals-Borda, O. (1987). The application of participatory action-research in Latin America. *International Sociology*, vol. 2(no. 4), p. 329 - 247.
- Freire, P. (2019/1968). *Pedagogia do Oprimido* (69 ed.). Rio de Janeiro, SP: Paz & Terra.
- Garreto, A. K. R., (2015). *O desempenho executivo em pacientes que apresentam automutilação. Dissertação (Mestrado em Psiquiatria)*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina – SP.
- Guia Prático de Atualização, (2019); Departamento Científico de Adolescência - Sociedade Brasileira de Pediatria: *Autolesão na adolescência como avaliar e tratar*, nº 12.
- Gomide, D. C., (2013). *Materialismo Histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais*. In: *Jornada do HISTEDBR - Unioeste*. Cascavel, Paraná.
- Gonzalez Rey, F. L. (2007). Encontro da Psicologia Social Brasileira com a Psicologia Soviética. *Psicologia & Sociedade*, 19 (Especial 2), 57-61.
- Gonzalez-Rey, F. (2019). *A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois*. Em A. M. Martínez, F. Gonzalez-Rey, & R. V. (orgs.), *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre educação e Saúde*. Uberlândia, Minas Gerais: Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU).

- Guzzo, R. S. (2016). Risco e Proteção: Análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. Em R. Franschini, & M. N. (Orgs.), *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* (p. 215). Brasília: Conselho Federal de Psicologia (CFP).
- Guzzo, R. S., Marques, C. d., Machado, E. M., & Tizzei, R. P. (2007). O modelo ecológico no Estudo do Desenvolvimento Infantil: algumas implicações. Em R. S. (Org.), *Desenvolvimento Infantil: família, proteção e risco* (pp. 13-23). Campinas, São Paulo : Alínea.
- Guzzo, R. S., Mezzalira, A. S., Moreira, A. P., Tizzei, R. P., & Silva-Netto, W. M. (2010). *Psicologia e Educação no Brasil: Uma visão da História e Possibilidade nessa Relação*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 26, p. 131-141.
- Guzzo, R. S. L; Ribeiro, F. M. (2019) *Psicologia na Escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens*. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 19, n.1, p. 298-312. Rio de Janeiro, janeiro a abril,
- International Society for the study of self-injury (ISSS) What is nonsuicidal self-injury? (2018). <https://itriples.org/about-self-injury/what-is-self-injury>.
- Ivic, I. (2010). *Lev Semionovich Vygotsky*. Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Kupfer, M. C. M. (1997). O que toca à psicologia escolar. In *Psicologia Escolar: em Busca de Novos Rumos*. Sao Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lane, S. T., (1984). A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. Em S. T. LANE, & W. C. (org), *Psicologia Social e Homem em Movimento* (pp. 10 - 19). São Paulo - SP: Brasiliense.
- Leontiev, A. N. (1978). *Atividade e Consciência*. (M. S. Martins, Trad.) California, EUA: The Marxist Internet Archive
- Lewis, S. P. (Março/Agosto de 2017). I cut therefore I am? Avoiding labels in the context of self-injury. *Journal of Medical Humanities*. DOI:10.1136/medhum-2017-011221
- Machin, R. (Dezembro de 2009). Nem doente, nem vítima: o atendimento às "lesões autoprovocadas" nas emergências. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14 (5). doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000500015>
- Rossato, M., & Martínez, A. M. (2017). A Metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento e subjetividade. *Investigação Qualitativa em Educação*, vol. 1, p. 343-352.
- Martin-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), pp. 7-27.
- Martin-Baró, I. (2017). A desideologização como contribuição da Psicologia Social para o Desenvolvimento na América Latina. Em I. M. Baró, *Crítica e Libertação na Psicologia: estudos psicossociais* (F. L. Jr., Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes (Coleção Psicologia Social).

- Martin-Baró, I. (1989). Capítulo 3: El grupo Humano. Em I. Martin-Baró, Sistema, grupo y poder: Psicología Social desde Centroamérica (pp. 189 - 220). San Salvador, El Salvador: Talleres Gráficos, UCA.
- Meira, M. E. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-histórica. Em M. E. MEIRA, & M. A. MAKINO, Psicologia Escolar: Teorias e Críticas (pp. 14-69). São Paulo - SP: Casa do Psicólogo.
- Moreira, A. P., & Guzzo, R. S. (Janeiro - Junho de 2014). O psicólogo na escola: um trabalho invisível? Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 7(1), pp. 42-52.
- Moreira A. P. ; Guzzo, R. S. L. Violência e Prevenção na escola: as possibilidades da psicologia da libertação. Psicologia & Sociedade v. 29. Belo Horizonte, 2017.
- Oliveira, R. A. (2010). A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. Kinesis - Revista de Estudos dos Pós-graduandos em Filosofia, pp. 72 - 88.
- Parke, R. D., Ornstein, P. A., Rieser, J. J., & Zahn-Waxler, C. (1994). The past as prologue: an overview of a century of developmental psychology. Em R. Parke, A century of Developmental psychology (pp. 1 - 76). Washington - DC: American Psychology Association.
- Parker, I. (2007). Revolution in Psychology - Alienation to Emancipation. Londres: Pluto Press.
- Patto, M. H. (1984). Psicologia e Ideologia. São Paulo - SP: T. A QUEIROZ.
- Patto, M. H. (1990). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia (Vol. 6). TA Queiroz.
- Paulo-Netto, J. (2011). Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular
- Prilleltensky, I. (1999). Critical psychology foundations for the promotion of mental health. Annual Review of Critical Psychology, 1, pp. 100-118.
- Prilleltensky, I., & Gonick, L. (Março de 1996). Politics Change, Oppression Remains: On the Psychology and Politics of Oppression. Political Psychology, 17, pp. 127-148. doi:10.2307/3791946
- Silbiger, J.; Autolesão em adolescentes pela perspectiva da psicologia crítica. Relatório de Iniciação Científica Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: prevenção, comunidade e libertação da PUC-CAMPINAS. 2020/2021, Campinas – SP.
- Simoni, A. R. (2017). Dissertação de Mestrado. A escarificação na adolescência: a problemática do eu-pele a partir do Rorschach. Porto Alegre - RS.

- Santa, F. D.; Baroni, V. (2014). As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a Psicologia Histórico-Cultural. *Kínesis*, Vol.VI, nº 12. Dezembro, p.1-1
- Souza, V. L., & Andrada, P. C. (Julho - Setembro de 2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30(3), pp. 355-365.
- Szasz, T. (Janeiro de 2000). Mental disorders are not diseases. *USA Today (Magazine)*.
- Szasz, T. (2004). An Autobiographical Sketch. Em J. A. Schaler, *Szasz Under fire: The Psychiatric Abolitionist Faces his Critics* (pp. 1-28). Open Court.
- Szasz, T. (Julho/Agosto de 2007). Defining Psychiatry. *The Freeman*, 57, pp. 22-23.
- Veer, R. V. D.; Valsiner, J. (1998) *Vygotsky – uma síntese*. Florianópolis: Editora Cia do saber.
- Vigotski, L. S. (2018). Sete Aula de L.S Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia. (Prestes, & E. Tunes, Trads e org.) Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: E-papers.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e Linguagem*. (P. Bezerra, Trad.) São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.
- World Health Organization, (2006) *Global consultation on violence and health, Violence: a public health priority (WHO/EHA/SPI.POA.2)*. Geneva.

ANEXOS

ANEXO 1 – Quadro 1: Trechos extraídos dos diários de campo com sua respectiva identificação, indicadores de sentido e categorias.

IDENTIFICAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO	TRECHO	INDICADOR DE SENTIDO	CATEGORIA
DC05/2019	Nesse momento, S. (6º) se aproxima e diz que acha que tem que participar do grupo, porque está se cortando. Fico surpresa com essa afirmação tão direta e peço que ela sente e me conte mais...	1 – Demanda dos estudantes pelo grupo 2 -ALNS: corte	1 -Realização e concretização do Grupo. 2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)
DC 05/2019	Peço para que ela sente e me conte mais sobre si. Segundo ela, seus pais estão se separando e por isso acaba presenciando muitas brigas e xingamentos. Seu pai está indo embora para o Nordeste e sempre que ele e S. brigam, ele lhe dá a culpa da sua partida. Diz que ama muito o pai e sente muita tristeza com a sua eminente partida. Ela já tentou comunicar isso para ele, mandando mensagem em seu celular e dizendo que não quer que ele vá embora e que sentirá sua falta. O pai responde dizendo que lhe ama mais que tudo e que quando se irrita acaba perdendo a paciência e magoando S. com suas palavras. Apesar disso, S. conta que ele nunca parou de ser grosseiro e culpar ela e a mãe pela sua partida	5 – Presenciar violência 6 – Conflitos familiares	3 – Presenciar ou sofrer Violência 4 – Presenciar ou viver conflitos
DC 05/2019	Foi diante desse cenário que S. diz ter começado a se cortar, pois algumas meninas da escola disseram que melhorava a dor. Isso só confirma a característica epidemiológica da autolesão, pois muitas meninas relatam ter começado a se cortar por influência de alguma colega. Entretanto, diz que não gostou de como se sentia, dava uma agonia (sic), então não repetiu o ato, mas que ainda tem colegas na sua classe que seguem se cortando.	7 – Caráter Epidêmico da ALNS 8 – ALNS como alívio do sofrimento	2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)
DC 05/2019	M. fala bastante sobre o fato de que não sabe se ele gosta dela ou não e que ela mesma não se gosta. Seu ex-namorado agora está namorando com outra integrante do grupo. M. ainda gosta do ex-namorado e fica muito triste de vê-lo junto de A. e que, por isso, ela e a amiga não estão se falando. Me preocupo com a forma que isso irá refletir nos encontros do grupo, nas dinâmicas e nas trocas de experiências.	9 – Insegurança 10 – Conflitos dentro do grupo	5 – Autoestima/autoimagem e identidade 1 – Realização e concretização do grupo
DC 05/2019	Peguei os papéis da dinâmica do último encontro e coloquei dentro de uma sacola marrom grampeada, para que ninguém pudesse ver o seu conteúdo. Pedi, então, para que as meninas se sentassem em um círculo e dei para cada uma um espeto de madeira (aprox. 10cm). Pedi então que cada uma se levantasse e contasse para o grupo uma situação que, naquele momento da vida, estava causando tristeza, chateação, ansiedade, ou qualquer outro sentimento desagradável. Após contar para o grupo, cada menina deveria ir até o saco em cima da mesa e atravessá-lo com o espeto.	11 – Dinâmica do Espeto	1 Realização e concretização do grupo
DC 05/2019	Uma fala que me chama muita atenção foi da Clara, aluna do 6ºano. Ela toca no assunto de racismo reverso, falando que quando foi pra Salvador se sentiu mal por ser bem branquinha (sic), que todos olhavam para ela como se não pertencesse ali. Nesse momento eu olho para a sala cheia de meninas e percebo que apenas Clara e mais uma menina são brancas. Ela fala não apenas de Salvador, mas se sente assim na escola também, já que a grande maioria dos estudantes é preto. As outras estudantes se mostram muito incomodadas com essa colocação	12 – Preconceito 10 – Conflitos dentro do grupo	3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência 1 – Realização e concretização do grupo

IDENTIFICAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO	TRECHO	INDICADOR DE SENTIDO	CATEGORIA
DC 05/2019	<p>“Bom, nesse momento vocês mostraram um pouquinho para o grupo todo quais fragilidades e aflições que vocês estão passando nesse momento. Pode ser que amanhã mude, que se resolva ou que essa dor se manifeste a partir de alguma outra situação que ocorra na sua vida. Ou seja, na nossa vivência essas situações serão corriqueiras, será que existiriam espetos ou sacolas suficiente para que pudéssemos descontar? Qual sacola aguentaria tanto furo?”. Vou até a sacola e abro ela. Dentro estão os papéis da dinâmica do encontro anterior e entrego o seu papel para cada aluna. Falo sobre o fato de que, quando nos cortamos buscamos um alívio momentâneo, porém aquilo não é uma ação saudável e efetiva para que todas essas dores se resolvam, ou sumam de vez. A única coisa que o corte (ou o furo) faz é rasgar e machucar cada qualidade delas. Qualidades que são tão reais que são possíveis serem observadas por outras pessoas.</p>	<p>11 – Dinâmica do Espeto</p> <p>8 – ALNS como alívio do sofrimento</p> <p>15 – A inefetividade da lesão a longo prazo</p>	<p>1 – Realização e concretização do grupo</p> <p>2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)</p> <p>2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)</p>
DC 05/2019	<p>[...] ao chegar no banheiro me deparo com 4 meninas lá, entre elas A.C e M.C. Chego bem no momento que uma está pedindo desculpa para a outra e dizendo que não querem brigar por causa de meninos. Como A. está muito mais fragilizada do que M., ouço M dizendo para que fique bem e que, caso precise de algo, pode contar com ela.</p>	<p>16 – Resolução de conflitos dentro do grupo</p> <p>17 – Fortalecimento Coletivo</p>	<p>1 – Realização e concretização do grupo</p>
DC 05/2019	<p>Após, uma grande comoção começa e todas as meninas choram muito. Demoram bastante para se acalmar para seguirmos com a dinâmica. Todas precisam de um tempo para se recompor e pedem para ir até o banheiro. Aquela reação parece um pouco exagerada, porém é esperado por estar na adolescência</p>	<p>3 – Emoções Intensas</p> <p>19 – Adolescência</p>	<p>6 – Aspectos Socioemocionais</p> <p>7 – Momento do desenvolvimento</p>
DC 05/2019	<p>Voltamos à sala de aula e entrego um caderno para cada estudante. Peço que as meninas escrevam no caderno (ou desenhem, enfim, qualquer forma de expressão no caderno) sobre como se sentiram e como foi esse encontro e que façam uma capa para ele. A partir de agora será seu diário de emoções: sempre que sentirem algum desconforto, ou buscarem apenas se expressar de alguma forma, peço que expressem no caderno. Peço para que tragam esse caderno todo o encontro e que usem ele da forma que preferirem.</p>	<p>11 – Dinâmica do Espeto</p> <p>20 – Diário de Emoções</p>	<p>1 – Realização e concretização do grupo</p> <p>1 – Realização e concretização do grupo/10 – Fortalecimento Individual</p>
DC 01/2018	<p>Após a apresentação as regras, pedi que cada uma falasse porque estavam ali, porque resolveram participar desse grupo. Surgiram de diferentes formas muitas coisas em comum: muitas disseram que tinham problemas em casa e na escola e que já tinha acontecido coisas ruins no passado, algumas disseram que estavam ali porque queriam ser entendidas alguma vez na vida, duas meninas falaram sobre sexualidade e a família. Uma menina disse que está ali porque é depressiva e já pensou em se matar mais de uma vez e que não vê graça na vida, outras duas meninas disseram que é insuportável ficar em casa e quando fica muito nervosa se corta e quer parar de se cortar.</p>	<p>8 – ALNS como alívio do sofrimento</p> <p>6 – Conflitos familiares</p> <p>12 – Preconceito</p> <p>1 – Demanda dos estudantes pelo grupo</p>	<p>2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)</p> <p>4 – Presenciar ou viver conflitos</p> <p>3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência</p> <p>1 – Realização e concretização do grupo</p>
DC 01/2018	<p>Uma menina disse: “nossa, achei que só minha vida tinha problemas, parece que todo mundo é de bem com a vida”. Após todas falarem, refletimos sobre o quanto todas compartilharam de coisas comum: problemas na vida e que isso faz parte dela, mas que, quando olhamos para os nossos</p>	<p>17 – Fortalecimento coletivo</p>	<p>1 – Realização e concretização do grupo</p>

IDENTIFICAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO	TRECHO	INDICADOR DE SENTIDO	CATEGORIA
	problemas e pensamos quais as possibilidades de resolvê-los e estamos unidas e podemos contar com outras pessoas a gente pode resolver, ou pelo menos, melhorá-los.		
RAI/2018	Foi encaminhada pela gestão da escola para a equipe de Psicologia – ECOAR – por não frequentar a instituição desde o começo do ano. A orientadora pedagógica e o diretor contaram que ela começou a arrancar o cabelo e comê-lo, ato já praticado pela mãe por muito tempo. Conta que tem arrancado seus cabelos e os comido na hora que vai dormir, principalmente quando fica muito nervosa. Tem momentos que deseja morrer e acabar com tudo isso. A estudante também relata fases em que se cortou para aliviar o sofrimento.	22 – ALNS – tricotilomania 8 – ALNS como alívio do sofrimento 2 – ALNS: corte	2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS) 2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS) 2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)
RAI/2018	A estudante relata ter sido abusada sexualmente há alguns anos pelo seu pai em uma das férias que havia passado em sua casa. Em 2018, passou por uma situação de grande exposição, após ter se relacionado sexualmente com um maior de idade.	23 – Violência sexual 24 – Violência: Bullying e Cyberbullying	3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência 3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência
RAI/2018	Seu irmão sempre foi muito agressivo, há três anos, após ter apanhado muito dele - e para que não batesse mais - ela parou de falar com ele, o que se estende até hoje.	6 – Conflitos Familiares 25 – Violência doméstica	4 – Presenciar ou viver conflitos 3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência
RAI/2018	A mãe diz que ela tem que respeitar seu irmão mais velho e que ele é o homem da casa, além disso, acha que seu irmão mais novo está aprendendo a ser igual seu irmão mais velho, se tornando agressivo e grosso.	12 – Preconceito (machismo) 6 – Conflitos familiares	3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência 4 – Presenciar ou viver conflitos
RAI/2018	Segundo a mãe, a estudante começou a arrancar cabelo há 3 anos quando a avó faleceu. O fenômeno piorou a ponto de V. não querer sair mais de casa devido às falhas do seu cabelo	8 – ALNS como alívio do sofrimento 22 – ALNS: tricotilomania	2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS) 2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)
DC 02/2018	As estudantes receberam um papel em branco e individualmente escreveram sobre como se veem. Em seguida, foi pedido para compartilharmos as palavras com o grupo colocando na cartolina a palavra. A discussão foi a partir do que as estudantes colocaram na cartolina: a maioria do que colocaram, como se veem são aspectos mais negativos do que positivos. Quando foi pedido para que elas pensassem em qualidades para colocar do outro lado da cartolina, tiveram mais dificuldades de encontrar e surgiram menos adjetivos do que na anterior, além de apresentarem mais características físicas do que questões subjetivas.	11 – Dinâmica de grupo: Como me vejo? 26 – Baixa autoestima/autoimagem	1 – Realização e concretização do grupo 5 - Autoestima/autoimagem e identidade
DC 02/2018	Foram feitas 4 perguntas 1- Você já viveu uma situação de violência? Como foi? 2- O que sentiu com ela? 3- O que aconteceu? Quais foram os encaminhamentos? 4- Por que você acha que isso aconteceu?	11 – Dinâmica de grupo: violência 2 - ALNS: corte	1 Realização e concretização do grupo 2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)

IDENTIFICAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO	TRECHO	INDICADOR DE SENTIDO	CATEGORIA
	<p>Violências que apareceram: bullying verbal, físico, abuso sexual, violência sexual, xingamento, violência física entre familiares, violência física com estudante, muitos xingamentos.</p> <p>Sentimentos envolvidos: tristeza, raiva, ódio, isolamento, vontade de cometer suicídio, dor, humilhação, impotência</p> <p>Soluções encontradas: praticar ALNS, pedir ajuda aos pais, violência, chamar a polícia, não foi resolvido, separação dos pais, pedir ajuda à direção</p>	<p>4 – Presenciar violência</p> <p>6 – Conflitos familiares</p> <p>8 – ALNS como alívio do sofrimento</p> <p>25 – Violência doméstica</p> <p>23 – Violência sexual</p> <p>24 – Violência: Bullying e Cyberbullying</p> <p>5 – Presenciar violência</p> <p>27 – Emoções negativas</p>	<p>4 – Presenciar ou viver conflitos</p> <p>2 – A ALNS</p> <p>3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência</p> <p>3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência</p> <p>3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência</p> <p>6 – Aspectos Socioemocionais</p>
DC 04/2019	<p>No intervalo, várias meninas se aproximaram para conversar. M.C continua muito triste por via de V. Seu humor muda bastante de uma semana para a outra, um dia diz não estar ligando, outro já está reclamando e se sentindo incomodada. Infelizmente, essa questão acaba por trazer certo conflito entre ela e uma outra menina do grupo, a qual também se relaciona com V.</p>	<p>4 – Relações voláteis</p> <p>3 – Emoções intensas</p> <p>10 – Conflitos dentro do grupo</p>	<p>6 – Aspectos socioemocionais</p> <p>6 – Aspectos Socioemocionais</p> <p>1 – Realização e concretização do grupo</p>
DC 07/2019	<p>Começam a contar sobre a dificuldade de chorar, de exprimir sentimentos, por isso se cortam. Mais de uma menina fala que já ouviu dos seus pais que são um peso na terra, não deveriam ter nascido. Não encontram espaço para falar sobre as emoções dentro de casa. Esse relato já apareceu mais de uma vez. O sentimento de não pertencimento e inadequação estão sempre presentes</p>	<p>8 – ALNS como alívio do sofrimento</p> <p>9 – Insegurança</p> <p>25 – Violência doméstica (verbal)</p> <p>6 – Conflitos familiares</p> <p>29 -Não ter espaço em casa para falar sobre emoções e acontecimentos</p>	<p>2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)</p> <p>5 - Autoestima/autoimagem e identidade</p> <p>3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência</p> <p>4 – Presenciar ou viver conflitos</p> <p>6 – Aspectos Socioemocionais</p>

IDENTIFICAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO	TRECHO	INDICADOR DE SENTIDO	CATEGORIA
DC 07/2019	K. Conta sobre uma situação, na qual seu pai agrediu sua mãe quando ela tinha três anos e como ela estava no colo da mãe acabou caindo e se machucando bastante Todas se mobilizam e choram, buscando apoiar K.	5 – Presenciar Violência 25 – Violência doméstica 17 – Fortalecimento Coletivo	3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência 3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência 1 – Realização e concretização do grupo
DC 07/2019	As estudantes falam e desabafam sobre conflitos com a professora M.T. Sentem – se perseguidas. Algumas das meninas mais velhas e que já passaram por essa situação dão algumas dicas de como agir para não deixar que as falas e ações da professora as irrite tanto, afinal, quem acaba saindo prejudicada quando elas perdem a paciência e são tiradas de sala são apenas elas.	17 – Fortalecimento Coletivo 28 – Conflitos em sala de aula	1 – Realização e concretização do grupo 4 – Presenciar ou viver conflitos
DC 08/2019	Logo temos que mudar pois não nos avisaram que a sala seria usada para o conselho estudantil. Tive que me reprogramar para usar a televisão da escola em uma sala de aula. Devido a isso o som ficou bastante prejudicado e as meninas tiveram dificuldades em entender algumas partes do vídeo	30 – Limitações do campo	8 – Limitações do campo
DC 08/2019	O vídeo em questão falava sobre sororidade, palavra que nenhuma das meninas conheciam. Tentei conversar com elas apesar de não terem conseguido ouvir o vídeo direito e tecemos diversos comentários sobre sororidade e a questão da competição feminina. Muitas contam casos que se sentem diminuídas por outras mulheres. Ao mesmo tempo vemos situações bastante contraditórias em relação a isso, com muitas falas que sinalizam violência como a forma de poder responder a alguns desacetos e a outras meninas.	12 – Preconceito 24 – Violência: Bullying e Cyberbullying	3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência 3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência
DC 09/2019	Cada uma das meninas, com seu caderno em mãos escreveu um pouco e depois disso pedi que coletivizassem o que escreveram. Elas começaram falando dos pontos positivos: - Aqui eu me sinto bem, fico em paz - Posso contar com as meninas daqui, me sinto menos sozinha - Sinto que aqui eu posso ser eu mesma, porque você nos ouve sem julgar - Me sinto em paz aqui, começo a sorrir.	17 – Fortalecimento Coletivo 31 – Grupo como um espaço seguro de desabafo e reflexão	1 - Realização e concretização do grupo 1 - Realização e concretização do grupo
DC 09/2019	Após alguma insistência as meninas falaram mais sobre questões da escola, do que sobre o encontro em si, como: querer mais comida na cozinha quando começa o grupo, pois começa tarde e elas já estão com fome e que gostariam que ele durasse até mais tarde (o que seria impossível pois somos praticamente as últimas a sair da escola).	30 – Limitações do campo	8 – Limitações do campo
DC 09/2019	Enquanto as observo dançando juntas e é fácil perceber o quanto a relação entre elas ficou mais próxima. Algumas meninas dali nem se conheciam, ou até mesmo não se gostavam, porém isso foi mudado com o avançar do ano. Ver todas dançando em conjunto concretizou a força daquele coletivo e como a relação entre elas se fortaleceu e desenvolveu a cada encontro. Várias histórias foram se	17 – Fortalecimento Coletivo 31 – Grupo como espaço seguro	1 - Realização e concretização do grupo 1 - Realização e concretização do grupo

IDENTIFICAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO	TRECHO	INDICADOR DE SENTIDO	CATEGORIA
	tecendo juntas, a partir de um fundo em comum e, mesmo com algumas inimizades, foi possível discutir a importância do respeito apesar de conflitos e atritos: ninguém precisa ser melhor amigo de ninguém para respeitar o próximo.	para desabafo e reflexões	
DC 04/2019	[...] fala da aluna: estou buscando resistir (sic). Segundo ela, consegue perceber a força que tem de conseguir enfrentar as adversidades e parece estar bem confiante. Seu principal desafio é a convivência com a família, principalmente com os pais, que são conservadores e muitas vezes desaprovam sua forma de vestir ou até mesmo tecem comentários misóginos e homofóbicos.	6 – Conflitos familiares 12 - Preconceito 44 – Fortalecimento Individual	4 – Presenciar ou viver conflitos 3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência 9 – Fortalecimento Individual
DC 04/2019	Durante o grupo de meninas apareceram novas meninas querendo participar. Por estarem se cortando ouviram de umas amigas que estavam no grupo que seria importante elas participarem da reunião	1 – Demanda dos estudantes pelo grupo 17 – Fortalecimento coletivo 32 – Grupo como rede de apoio	1 - Realização e concretização do grupo 1 - Realização e concretização do grupo 1 - Realização e concretização do grupo
DC 08/2019	A estudante começa contando sobre uma situação que aconteceu, a qual lhe deixou bastante constrangida. [...] As feridas ocasionadas pelos cortes, por serem muito numerosas e em processo de cicatrização, coçam bastante. Durante uma aula uma das profissionais da gestão entrou em sala e A. passava um hidratante para diminuir a coceira em suas cicatrizes. Vendo os movimentos de passar o creme a profissional da gestão começou a brigar com a estudante, pois conclui que ela estava se cortando durante a aula. [...] A. relata ter se sentindo muito exposta com a situação. A estudante diz que vê muita dificuldade em mudar já que todos esperam dela o comportamento de se cortar (DC X/2019)		
DC 01/2020	Me conta que voltou a se cortar e anda bastante aflita depois que presenciou um episódio no carnaval. Lhe pergunto o que aconteceu e ela conta que foi a uma festa em São Paulo com uma amiga e a tia, enquanto estava ficando na casa da sua tia. A festa era de dia em uma chácara. A.C relata que se sentiu muito incomodada com uns homens que bebiam e conversavam em grupo e ficavam olhando de um jeito esquisito (sic) para ela. Quando passou perto dos homens todos ficaram olhando, cochichando e dando risadas maldosas. Uma hora um dos homens chegou a mexer com ela perguntando se ela queria uma bebida, enquanto ria com os amigos. A.C se sentiu muito desconfortável e ficou longe junto com sua amiga, evitando passar perto. A festa continuou e os homens seguiram bebendo bastante. No meio da festa rolou uma confusão entre esses homens que começaram a brigar bastante. Enquanto A.C presenciava tudo um dos homens tirou uma arma e atirou no outro. Nesse momento todos correram e ela se escondeu. Porém acabou presenciando a morte do homem e diz que até o momento fecha os olhos e consegue ver ele deitado morto.	5 – Presencia Violência 2 – ALNS: corte 12 – Preconceito (Machismo) 8 – ALNS como alívio do sofrimento	3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência 2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS) 3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência 2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)

IDENTIFICAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO	TRECHO	INDICADOR DE SENTIDO	CATEGORIA
DC 02/2020	<p>Meu pai não me ama mais, que ele nunca queria que eu tivesse nascido, ele queria um menino. Eu penso em desistir, mas penso sempre em pessoas que tão do meu lado. Eu sinto como se o mundo não me quisesse aqui; leio conversa e brinco para ficar melhor. Gosto de escrever quando estou ruim.</p> <p>Não fala com o seu pai desde o aniversário (10 out 2019) . Falei para ele que me sentia como se ele não tivesse filha. Ele me trocou por outra família</p>	<p>6 – Conflitos Familiares</p> <p>25 – Violência doméstica (psicológica)</p> <p>33 – Ideações suicidas</p> <p>34 – Alternativa às lesões</p>	<p>4 – Presenciar ou viver conflitos</p> <p>3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência</p> <p>10 – Ideações suicidas</p> <p>2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)</p>
DC 02/2020	<p>Mais uma vez S. segue se culpando. Diz que seus pensamentos são conflituosos: por um lado entende que não é sua culpa, por outro lado se culpa pela distância do pai; Fala muito em se sentir trocada, que seu pai a trocou por outra mulher. [...] O pai, de fato, age dessa forma, não conversam desde outubro, apesar da estudante mandar um monte de mensagens para ele.</p>	<p>6 – Conflitos Familiares</p> <p>35 – Alienação parental (abandono)</p>	<p>4 – Presenciar ou viver conflitos</p> <p>3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência</p>
DC 03/2020	<p>[...] conta que muitas vezes, quando ela e mãe brigam a mãe a chama de (sic) puta, biscate, deveria ter abortado...</p>	<p>35 – Alienação Parental</p> <p>25 – Violência doméstica (psicológica)</p>	<p>3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência</p> <p>3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência</p>
DC 03/2020	<p>Alguns dias depois S. me contatou de madrugada falando sobre dores fortes no peito, crises de ansiedade, dificuldade de respirar, pensamentos “ruins” (suicidas), falta de apetite e ALNS. Isso tudo durante a madrugada</p>	<p>2 – ALNS: corte</p> <p>8 – ALNS como alívio do sofrimento</p> <p>33 – Ideações suicidas</p> <p>36 - Crises de ansiedade</p>	<p>2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)</p> <p>2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)</p> <p>10 – Ideações suicidas</p> <p>6 – Aspectos socioemocionais</p>
DC 03/2020	<p>S. tem dificuldades de falar mais sobre o que sente e o que quer, porém deixa bem claro que tem muito medo de ser magoada pelo pai. Fala que ainda está muito machucada e que não confia nele. Uma parte dela gostaria que ele voltasse pois sente sua falta, porém outra tem muito medo de ser magoada de novo e lembra constantemente dos ataques que já recebeu dele (eu não te amo mais, me arrependi de ter te tido etc.).</p>	<p>37 - Falta de repertório para falar sobre emoções e sentimentos</p> <p>35 – Alienação parental (abandono)</p> <p>25 – Violência doméstica (psicológica)</p>	<p>6 – Aspectos socioemocionais</p> <p>3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de violência</p> <p>3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência</p>
DC 03//2020	<p>Ela não tem muito diálogo com a mãe, porém as duas vivem falando coisas sobre a outra para mim. Parece que o problema está na simplicidade da comunicação, de conseguir se comunicar, exprimir vontades, opiniões e sentimentos.</p>	<p>29 - Não ter espaço em casa para falar sobre emoções e acontecimentos</p>	<p>6 – Aspectos socioemocionais</p>
DC 03/2020	<p>S. lê a carta que fez para o pai: Leu a carta “- Quem ama cuida, quem ama não troca</p>	<p>34 – Alternativas à lesão</p>	<p>2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)</p>

IDENTIFICAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO	TRECHO	INDICADOR DE SENTIDO	CATEGORIA
	<p>Como você quer que eu confie em você depois de tudo que aconteceu ?”</p> <p>Ainda vejo sentimentos meio desconexos, dificuldade de escrever ou pensar sobre eles, porém é aparente a evolução</p>	<p>6 – Conflitos Familiares</p> <p>37 – Falta/pouco repertório para falar sobre emoções e sentimentos</p>	<p>4 – Presenciar ou viver conflitos</p> <p>6 – Aspectos socioemocionais</p>
DC 03/2020	<p>Ela estava com o caderninho que eu dei ano passado em mãos, pedi para que ela continuasse escrevendo nele. Ela conta que, inclusive deu um caderno igual para a mãe e disse para ela escrever suas emoções e seu cotidiano no caderno.</p>	<p>20 – Diário de Emoções</p> <p>34 – Alternativas às lesões</p> <p>38 – Adesão às estratégias discutidas no grupo para lidar com emoções</p>	<p>9 – Fortalecimento Individual</p> <p>2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)</p> <p>1 – Realização e concretização do grupo</p>
DC 05/2020	<p>Tive só uma vez só crise de ansiedade essa semana. Senti muita preguiça, só queria fiar sentada, fiquei tremendo, com falta de ar, dor de cabeça, falta de apetite, quase desmaiei. Estava na sala de estar quando aconteceu. Naquele dia eu estava desanimada, aí trava assistindo televisão, e do nada comecei a me sentir assim. (sic).</p> <p>Se cortou esses dias: começou a ter ataque de depressão e pânico, minha mãe falou que vai me levar no médico pra tomar remédio, mas eu não quero tomar remédio (sic).</p>	<p>36 – Crises de ansiedade</p> <p>2 – ALNS: corte</p> <p>39 – Medicalização da vida</p>	<p>6 – Aspectos socioemocionais</p> <p>2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)</p> <p>11 – Psiquiatria e medicamentos</p>
DC 05/2020	<p>Segundo S., sua mãe falou que não queria ter a filha, geralmente quando bebe um pouco de vinho fica agressiva e elas acabam tendo brigas muito pesadas. Palavras como “lixo” e “vagabunda” são proferidas pela mãe na frente de qualquer pessoa que esteja presenciando as brigas. Além disso, fala que ela não presta para nada. S. relata que essas palavras a machucam bastante</p>	<p>6 – Conflitos Familiares</p> <p>29 - Não ter espaço em casa para falar sobre emoções e acontecimentos</p> <p>25 – Violência doméstica: verbal e psicológica</p>	<p>4 – Presenciar ou viver conflitos</p> <p>6 – Aspectos socioemocionais</p> <p>3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência</p>
DC 03/2021	<p>A estudante relata que sofre de vários preconceitos, que por um tempo achou que não era preconceito, mas hoje consegue perceber. Diz ser muito insegura com o corpo e se acha muito alta, muito gorda e com muitas espinhas.</p>	<p>12 – Preconceito</p> <p>26 – Baixa autoestima/autoimagem</p>	<p>3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência</p> <p>5 - Autoestima/autoimagem e identidade</p>
DC 03/2021	<p>As estudantes falam sobre preconceito que já sofreram, e S. conta que já sofreu pelo cabelo e pela sua cor de pele. Enquanto fala se emociona bastante. Já falaram que meu cabelo é duro que minha cor é feia (sic). Pergunto quais</p>	<p>12 – Preconceito (racismo)</p> <p>37 – Falta de repertório para</p>	<p>3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência</p> <p>6 – Aspectos socioemocionais</p>

IDENTIFICAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO	TRECHO	INDICADOR DE SENTIDO	CATEGORIA
	estratégias que ela usou para lidar com isso e nem ela sabe dizer.	falar sobre emoções e sentimentos	
(DC 10/2019)	A estudante começa contando sobre uma situação que aconteceu, a qual lhe deixou bastante constrangida. Desde que começamos os acompanhamentos individuais e o grupo, A. tem buscado cessar os cortes e lidar melhor com as emoções, por meio da escrita ou dos espaços de escuta coletivos e individuais que a psicologia na escola vem oferecendo. As feridas ocasionadas pelos cortes permanecem e, por serem muito numerosas e em processo de cicatrização, coçam bastante. Durante uma aula uma das profissionais da gestão entrou em sala para dar um recado a turma e, enquanto ouvia o recado A. passava um hidratante para diminuir a coceira em suas cicatrizes. Vendo os movimentos de passar o creme - os quais considerou “suspeitos”- a profissional da gestão começou a brigar com a estudante, pois conclui que ela estava se cortando durante a aula. Tal ação criou um constrangimento para todos os envolvidos, principalmente para A., que relata ter se sentindo muito exposta com a situação. A estudante diz que vê muita dificuldade em mudar já que todos esperam dela o comportamento de se cortar		
RAI/2020	[...] que L. vem se mordendo e mordendo as roupas, fazendo pequenas feridas na mão e buracos nos tecidos	40 – ALNS: mordidas	2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)
RAI/2020	Sua irmã foi diagnosticada com esquizofrenia afetiva (sic) e possui uma relação bem complicada com a mãe, a qual relata que sua filha tem muito ódio dela e a culpa pela doença. Segundo L., já viu sua irmã se cortando e tendo comportamentos violentos. Um dia a estudante tentou se cortar também, fazendo cortes na parte superior do pé, com alicate que achou na casa do pai	7 – Caráter Epidêmico da ALNS 6 – Conflitos familiares	2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS) 4 – Presenciar ou viver conflitos
RAI/2020	[...] segundo ela, percebeu que o comportamento de se auto lesionar a desestressava (sic). Completa dizendo que é uma dor esquisita, que dói, mas não dói, porque sou muito corajosa (sic)	8 – ALNS como alívio do sofrimento	2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)
RAI/2020	Além dos cortes, também começou a morder a própria mão, deixando algumas feridas e a mastigar as próprias roupas. A menina relembra que seu irmão também mastigava as roupas e arrancava fios de cabelo.	40 – ALNS: mordidas 7 – Caráter Epidêmico da ALNS 22 – ALNS : tricotilomania	2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS) 2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS) 2 - A Autolesão Não Suicida (ALNS)
RAI/2020	Em relação à realização das atividades, conta que sua vontade oscila bastante – as vezes quero as vezes não (sic) – e que ela começou a se lesionar mais ou menos no início da pandemia, que não fazia isso antes, que esses comportamentos são consequências do estresse e do nervoso que ela passa. Diz que fica muito nervosa e angustiada quando percebe que seu hábito de leitura não é mais o mesmo e que está lendo mal (sic)	41 – Pandemia e isolamento como fator estressor para se autolesionar	12 – Impactos da Pandemia
RAI/2020	Segundo a estudante, ela não consegue se adaptar à modalidade virtual, pois era muito melhor quando ela estava	41 – Pandemia e isolamento como	12 – Impactos da Pandemia

IDENTIFICAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO	TRECHO	INDICADOR DE SENTIDO	CATEGORIA
	no ambiente escolar, podia brincar, ver aulas e ter uma rede de apoio (amigas e professores). “Eu era mais feliz e não me cortava” (sic), pois quando uma situação a incomodava ela conseguia desabafar e contar com o apoio dos amigos	fator estressor para se autolesionar 42 – Dificuldade de se adaptar à rotina virtual	13 – Impactos da Pandemia
RAI/2020	Enquanto pediam para que ele parasse com isso, a mãe tentou se intrometer e foi nesse momento que a estudante relata ter visto o seu pai enforçar a sua mãe “Ele chegou bêbado e tentou matar minha mãe”. Diante da violência, a mãe conseguiu se desvencilhar de Adriano, e fugiu até uma praça perto da casa deles, enquanto o pai a perseguia. De aí em diante, os pais se separaram	6 – Conflitos Familiares 25 – Violência doméstica 5 – Presenciar violência	4 – Presenciar ou viver conflitos 3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência 3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência
RAI/2020	Como em 2020, diante da pandemia, a mãe passou por dificuldades financeiras e pessoais, os três filhos do casal ficaram um tempo com o pai e tiveram que conviver com diversas situações nas quais ele estava intoxicado. Muitas vezes sai para beber e leva suas filhas e as deixa brincando em alguma praça perto, ficando até tarde fora de casa. Nessas situações a estudante conta que ficava olhando o pai para ele não ser atropelado, pois estava bêbado e ficava no meio da rua. Foi no começo de 2020 que a estudante reporta ter começado a se autolesionar	35 – Alienação parental 25 – Violência doméstica 43 – Dificuldades financeiras devido à pandemia	3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência 3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência 13 – Impactos da pandemia
TRECHOS DIÁRIO DE EMOÇÕES (2019)			
TRECHO A	Além de tudo que ouvi, ainda ouço meu pai dizer “Não vai viver muito. Nessa idade com depressão e ansiedade? Nem faz nada da vida.” Eu queria ter dito mil coisas, mas o que eu sentia não deixou. Fiquei quieta pois ouvir ele falar mais coisas iria me machucar mais .		
TRECHO B	[Foi difícil] Ouvir dizer [do médico] que tenho depressão e ansiedade, ouvir ele passar mais medicamento, ouvir ele me fazer responder diversas coisas na frente de quem as vezes me faz sentir!		
TRECHO C	Eu sinto falta de me cortar às vezes! Eu sinto também vergonha quando me perguntam o que é isso em meus braços!?! Sinto vontade de me esconder. Para alguns digo “São apenas cicatrizes”, para outros “são apenas arranhões”, ou “briguei com um gato”. Sempre essas desculpas. Eu odiaria dizer – “São cortes”. Eu tento esconder! Não quero que eles vejam, nem os braços e nem as pernas [...].		
TRECHO D	Somos uma construção mal estruturada e sinto que, mesmo que eu volte atrás eu não a construiria bem.		

ANEXO 2 - Quadro 2: Categorias, respectivos indicadores de sentido e quantidade de indicadores por categoria

CATEGORIA	INDICADORES DE SENTIDO	NR DE INDICADORES
1 - Realização e concretização do grupo	1 - Demanda dos estudantes pelo grupo 10 – Conflitos dentro do grupo, 11 – Dinâmicas de grupo (espeto, violência, como me vejo?) 16 – Resolução de conflitos dentro do grupo 17 – Fortalecimento Coletivo 20 – Diário de Emoções 31 – Grupo como espaço seguro para reflexões 32 – Grupo como rede de apoio 38 – Adesão às estratégias discutidas no grupo para lidar com emoções	9
2 – A autolesão Não Suicida (ALNS)	2 – ALNS: Cortes 7 – Caráter epidêmico da ALNS 8 – ALNS como alívio do sofrimento 15 – A inefetividade da lesão a longo prazo 22 – ALNS: Tricotilomania 8 – ALNS como alívio do sofrimento 34 – Alternativas às lesões 40 – ALNS: Mordidas	8
3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência	5 – Presenciar Violência 12 – Preconceito 23 – Violência Sexual 24 – Violência: Bullying e Cyberbullying 25 – Violência Doméstica 35 – Alienação Parental	6
4 – Presenciar ou viver conflitos	6 – Conflitos Familiares 28 – Conflitos em sala de aula	2
5 - Autoestima/autoimagem e identidade	9 – Insegurança 26 – Baixa autoestima/autoimagem	2
6 – Aspectos Socioemocionais	3 – Emoções Intensas 27 – Emoções Negativas 4 – Relações Voláteis 29 – Não ter espaço em casa para falar sobre emoções e acontecimentos 36 – Crises de Ansiedade 37 – Pouco/falta de repertório para falar sobre emoções	6
7 – Momento do desenvolvimento	19 – Adolescência	1
8 – Limitações do campo	30 – Limitações do campo	1
9 – Fortalecimento Individual	20 – Diário de Emoções	1
10 – Ideações suicidas	33 – Ideações Suicidas	1
11 – Psiquiatria e medicamentos	39 – Medicalização da Vida	1
12 – Impactos da Pandemia	41 - Pandemia e isolamento como fator estressor para se auto lesionar. 42 – Dificuldade de se adaptar à rotina virtual 43 – Dificuldades financeiras devido à pandemia	2

ANEXO 3 - Tabela 5: Número de repetições de cada categoria e respectiva percentagem

CATEGORIAS	NR. DE REPETIÇÕES	PORCENTAGEM (%)
1 - Realização e concretização do grupo	7	6,9%
2 – A autolesão não suicida (ALNS)	26	25,5%
3 – Presenciar ou sofrer algum tipo de Violência	29	28,4%
4 – Presenciar ou viver conflitos	14	13,7%
5 - Autoestima/autoimagem e identidade	2	2,0%
6 – Aspectos Socioemocionais	13	12,7%
7 – Momento do desenvolvimento	2	2,0%
8 – Limitações do campo	2	2,0%
9 – Fortalecimento Individual	2	2,0%
10 – Ideações suicidas	2	2,0%
11 – Psiquiatria e medicamentos	1	1,0%
12 – Impactos da Pandemia	2	2,0%
TOTAL	102	100%