

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

**A ESCUTA DE AMOR NA ESCRITA DA DOR:
narrativa autobiográfica como processo catártico.**

SANDRA CRISTINA RODRIGUES LOPES

ANÁPOLIS – GO
2020

SANDRA CRISTINA RODRIGUES LOPES

**A ESCUTA DE AMOR NA ESCRITA DA DOR:
narrativa autobiográfica como processo catártico.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e práticas sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva.

ANÁPOLIS – GO
2020

Lopes, Sandra Cristina Rodrigues.

Nº Cutter:

A escuta de amor na escrita da dor: narrativa autobiográfica como processo catártico/Sandra Cristina Rodrigues Lopes, 2020. Nº de folhas: 188.

Orientadora: Débora Cristina Santos e Silva.

Dissertação (MIELT) – Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Anápolis, 2020.

1. Narrativa Autobiográfica. 2. Catarse. 3. Escrita da dor.

4. Escuta de amor. Santos e Silva, Débora Cristina.

II. Título.

NºCDU:

FOLHA DE APROVAÇÃO

A ESCUTA DE AMOR NA ESCRITA DA DOR: narrativa autobiográfica como processo catártico.

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade estadual de Goiás – UEG, em 28 de setembro de 2020.

Banca examinadora:

Profª. Dra. Débora Cristina Santos e Silva (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Orientadora / Presidente

Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Membro interno

Prof. Dra. Lila Maria Spadoni Lemes (UniEvangélica e PUC-GO. PPGE)
Membro externo

Anápolis, 28 de setembro de 2020.

DEDICATÓRIA

Dedico esta Dissertação aos meus alunos e ex-alunos, que me procuraram durante mais de duas décadas do meu exercício na docência, confiando-me suas dores, suas angústias, seus temores e suas aflições. A todos eles que viram em minha escuta uma forma de aliviar os sintomas de suas dores internalizadas, o meu mais profundo muito obrigada! Eles fizeram da minha jornada na Educação um motivo para querer fazer a diferença.

AGRADECIMENTOS

A D'us, autor e consumidor da minha fé; minha essência e existência. Meu ajudador.

Ao meu esposo, por ser meu melhor amigo e maior incentivador, meu sacerdote e conselheiro.

Aos nossos filhos, por serem companheiros na jornada; compreensão pela ausência e por me amar sem medida.

À minha mãe, pelo conforto do útero, pelos seios que me amamentaram, pelo colo que me acolheu e por ter me ensinado o amor à contação de “causos”.

À minha orientadora, pelo amparo e aconchego; escuta amorosa e por ser norte nos momentos difíceis.

À amiga Ana Amélia, por alinhar meus projetos e tecer as minhas inspirações.

À amiga Elaine Leite, pela escuta terna e pelas orações.

Aos amigos Ana Paula e André, pela amizade sincera.

Aos meus professores, pela partilha do saber e firme direção.

Aos professores convidados, pela disposição em me arguir.

Aos meus alunos e ex-alunos, pela confiança em meu trabalho e segurança em minha escuta.

Aos meus colegas, pela oportunidade de compartilhar o caminho.

A todos aqueles, que de algum modo colaboraram para que eu pudesse construir esta pesquisa.

HOMENAGENS

Soneto ao amor de D'us

*Presença na ausência: presente,
Ausência do presente: lembrança,
Presente na alma: esperança!
Esperança no Espírito: ressuscitou.*

*Santidade, força imanente;
O sangue vertido: resgatou!
O resgate de vidas imprudentes,
Do ódio pelo Homem; verteu o amor.*

*Bondade maior do excelso Autor,
Pelas almas dos homens, a Si mesmo se entregou.
Verteu sangue, por preço de dor malquerente.*

*Legado magnífico ao mundo ensinou,
Suportou dores e a condenação,
É Fonte de vida para a nossa salvação.*

Sandra Cristina Rodrigues Lopes 22/10/ 2013

Memórias Agustinianas

*Na cantiga da roca,
Maldava-se o cordão.
O fio ia surgindo,
Da brancura do algodão.
E no entrelaçar dos dedos,
Tecia-se um emaranhado de sonhos e ilusão,
No rancho em festa,
Pelo constante trabalhar das delicadas mãos!*

*No derrigar dos pés,
Eis que se derramavam os grãos.
No abanar da peneira,
Por entre a vasta plantação;
Iam-se as impurezas,
Seleciona-se os coloridos grãos.
E pelo cafezal em flor,
Ouvia-se sempre uma cantiga ou uma oração.*

*Na capina ou no semear,
No batedor ou no tear,
No corte da cana ou colheita do feijão,
Cozinhando para poucos ou multidão;
Na quebra do milho ou ajuntando semente de colômbio,
Assando biscoito, fazendo doce ou preparando queijo e requeijão:
Não importasse o tempo, o dia, hora ou situação...
Onde houvesse trabalho digno e honesto,
Mulher virtuosa, esmerava-se na labuta pelo pão!*

Sandra Cristina Rodrigues Lopes 12/01/2014

Minha Família

*De Minas e Goiás vem a essência:
Gilvan à Sandrinha, como Vaninho se apresentou.
E no doce encontro, no laço de almas,
O belo moreno, em sacerdote se transformou!*

*Do enlace brotaram as sementes.
Duas heranças do Senhor,
Que no meu ventre foram geradas;
Os meus seios, as amamentou.
Leonardo e Giovanne,
São a Eternidade de D'us em nós.
São os frutos da Promessa:
De duas carnes unir-se numa só!*

*Leonardo, o grande Leão;
Giovanne, a formosura do Pai.
Nossos vínculos e amizade concretizaram,
Despertaram o melhor de nós.
São o motivo e a eternidade do encontro...
Uma história de amor maior.*

Sandra Cristina Rodrigues Lopes 04/08/2020

Meu ponto Gê

*Pingos brancos, em lágrimas,
Na límpida água pairaram.
Derramados, ao acaso se juntaram...
E em sétimo fonema ecoou.*

*Do som aludido e agora delineado,
Na sétima letra se formou:
Da face da água cristalina,
Em forma de amor se pronunciou.*

*Cachos brilhantes, perfeitos caracóis;
O claro do mel, como dois faróis,
A pureza do branco, no vermelho reluziu...*

*Do som da letra, fecundou-se o amor.
E pelo desconhecido, encantou-se e se enamorou,
Pois na moldura do homem, a menina se encontrou.*

Sandra Cristina Rodrigues Lopes 29/12/2013

Deboradizer

*Flor Nordestina,
Na essência: uma menina.
Empolgante, magistral,
Um ser humano excepcional.
O conhecimento é a sua marca,
A inteligência, sua estrutura.
A fé, o seu alicerce,
O partilhar, a sua sementeira.*

*Mulher forte e esteio familiar,
Abrigo seguro aos seus.
Amparo aos que lhe procuram,
Sustento material, psicológico e afetivo.
E por mais que lhe seja caro,
O consolo é certo e certa também é a provisão;
Pois das mãos que semeiam o amor,
O amor lhe retorna em forma de comunhão.*

*Contudo, o que de fato a todos encanta,
É o sempre, nas batalhas e tormentas da vida:
Por mais espessas sejam-lhes as nuvens de assombro,
Seus joelhos se dobram ao Céu,
Em prece, a serva justa e fiel,
Busca consolo, refúgio e proteção;
Firme nas suas convicções,
É-nos o maior exemplo de adoração.*

*A filha amada, a joia rara e exímia edificadora,
Eis Débora, muito mais que profetisa:
Mulher guerreira,
Sinônimo de doçura,
Fonte de sabedoria, graça, delicadeza...
É de uma eterna formosura!*

*Julga a todos com maestria,
Quando na seara espiritual,
Planta uma herdade
E marca sua geração,
Posto que a fragrância lhe é certa:
Exala o perfume do bom e Eterno D'us!*

Liladizer

O que dizer de Lila?!

*É um tanto de sorrisos,
Outros tantos de pura sensibilidade.
De mel, o puro do olhar, transparece a nobreza do caráter.*

*Rio-verdense nata,
Psicóloga por escolha,
Filha, esposa, mãe e dedicada profissional,
Fez da política uma passagem,
E por crer no bem comum de todos,
Obteve tamanha expressividade.*

*Para mim é uma incógnita...
Seu nome não figura mais a política goiana?!
Por que isso se deu? Quais as razões para seu afastamento?
Pois seja pela inteligência ou no firme proceder,
Admirável mulher e virtuosa guerreira
Sempre expressou o desejo de promover
Atenção à saúde mental
Revolucionando a medicina estadual.*

*E no doce afago de um agir terno e acolhedor,
Quando ao convite à Banca participar,
Bela Lila pôs-se a arguir,
E ali, naquele momento,
Reluziu a linda Lila e fabulosa senhora
A ajudar a aluna, sem ao menos conhecê-la.*

*Mas qual segredo guardado,
Trancado a sete chaves,
Em dádiva veio a se revelar.
A preciosa personalidade,
Lila, por nome próprio,
Generosidade, por temperamento,
Benevolência, por sobrenome:
Marcou a história de uma vida,
Fez da aluna uma súdita,
Pelo sentido e nobreza da partilha,
E de uma mente mais que brilhante!*

*Gratidão, esse é o sentimento:
Por tão grandiosa ajuda,
E socorro providencial.
À bela Lila, esse anjo magistral,
Meus mais profundos agradecimentos.*

Raimundodizer

Sua existência são raízes de um precioso saber:

*Espiritualidade,
Sustentabilidade,
Criatividade,
Narrativas,
Autobiografias,
Fé...
Educação!*

A diversidade é a sua maior expressão:

*Na busca pela leveza de espírito,
O Ensino é seu palco,
A Teologia, o seu método,
A Filosofia, seu instrumento...
As religiões plurais, a sua motivação!*

Do Agreste ao subúrbio,

O seminarista irrompe em sua jornada.

*O caminho por vezes é sombrio, silencioso e reflexivo...
Entretanto, fazer brotar a empatia é a sua especialidade,
E às margens, com os simples, caminha mais uma invernada.*

No olhar: contempla-se a ternura!

No abraço: aconchego, pulsão e paixão!

Na fala: genuína sabedoria!

*No relacionar-se: carisma, alteridade, encontro e comunhão...
Posto que sua essência revela muito mais que um irmão!*

Eis o mote:

No instante da tessitura,

Raimundo põem-se a predizer:

A vida é semeadura,

A amizade é encontro,

A partilha é o desprender-se.

Nas idas e vindas do destino,

Reverbera a plenitude de um ser transcendental:

Apequena-se o humano,

Inaugura-se o magistral.

Seja Márcio ou Raimundo,

Não importa o dizer-se,

Pois para o mestre, a vida é bem mais que a querência,

É feitura e resiliência...

É semear, regar...colher!

Clarisse

*Legião Urbana
Composição: Renato Russo*

*Estou cansado de ser vilipendiado, incompreendido e descartado
Quem diz que me entende nunca quis saber
Aquele menino foi internado numa clínica
Dizem que por falta de atenção dos amigos, das lembranças
Dos sonhos que se configuram tristes e inertes
Como uma ampulheta imóvel, não se mexe, não se move, não trabalha.*

*E Clarisse está trancada no banheiro
E faz marcas no seu corpo com seu pequeno canivete
Deitada no canto, seus tornozelos sangram
E a dor é menor do que parece
Quando ela se corta ela se esquece
Que é impossível ter da vida calma e força
Viver em dor, o que ninguém entende
Tentar ser forte a todo e cada amanhecer.*

*Uma de suas amigas já se foi
Quando mais uma ocorrência policial
Ninguém entende, não me olhe assim
Com este semblante de bom-samaritano
Cumprindo o seu dever, como se eu fosse doente
Como se toda essa dor fosse diferente, ou inexistente
Nada existe pra mim, não tente
Você não sabe e não entende*

*E quando os antidepressivos e os calmantes não fazem mais efeito
Clarisse sabe que a loucura está presente
E sente a essência estranha do que é a morte
Mas esse vazio ela conhece muito bem
De quando em quando é um novo tratamento
Mas o mundo continua sempre o mesmo*

*O medo de voltar pra casa à noite
Os homens que se esfregam nojentos
No caminho de ida e volta da escola
A falta de esperança e o tormento
De saber que nada é justo e pouco é certo
E que estamos destruindo o futuro
E que a maldade anda sempre aqui por perto*

*A violência e a injustiça que existe
Contra todas as meninas e mulheres*

*Um mundo onde a verdade é o avesso
E a alegria já não tem mais endereço
Clarisse está trancada no seu quarto
Com seus discos e seus livros, seu cansaço*

*Eu sou um pássaro
Me trancam na gaiola
E esperam que eu cante como antes
Eu sou um pássaro
Me trancam na gaiola
Mas um dia eu consigo existir e vou voar pelo caminho mais bonito
Clarisse só tem 14 anos...*

*Meus amados irmãos, tenham isto em mente:
Sejam todos prontos para ouvir.*

(BÍBLIA, Tiago 1:19)

RESUMO

LOPES, Sandra Cristina Rodrigues. **A ESCUTA DE AMOR NA ESCRITA DA DOR: narrativa autobiográfica como processo catártico**. 2020. 188 páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO. 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva

Defesa: 28 de setembro de 2020.

Este trabalho foi realizado por meio de uma Pesquisa Bibliográfica e Documental, de natureza exploratória, através de uma revisão teórica, respaldada em um diálogo entre as abordagens Sistêmica, Sócio-Histórica e Psicanalítica visando desenvolver uma reflexão sobre o papel das narrativas autobiográficas, como processo catártico, para os sujeitos automutiladores. Com a constatação de que havia uma interlocução entre discentes e docente, realizada por meio de autonarrativas, produzidas pelos alunos e endereçadas à Professora, surgiu a pergunta mote da pesquisa: Qual o papel das narrativas autobiográficas como processo catártico para o sujeito automutilador? Após essa etapa, objetivando responder à questão-problema, buscamos verificar como a escrita de si poderia atuar como processo catártico, proporcionando a reelaboração das dores e conflitos internalizados pelos sujeitos automutiladores. Para isso, procedemos com a revisão bibliográfica sobre automutilação e acerca de como o sujeito se apropria da linguagem escrita, segundo a psicologia histórico-cultural, a fim de identificarmos o papel da escrita de si no processo de ressignificação dos traumas sofridos pelo sujeito. A seguir, registramos a estreita relação sistêmica entre *microssistema*, *mesossistema* e *macrossistema* e o comportamento social ajustado da pessoa. Fizemos um rigoroso levantamento bibliográfico objetivando construir um diálogo entre os autores que se propuseram a estudar o processo catártico por meio da escrita. Elucidamos, então, a relação estabelecida entre a escrita de si como projeção do eu e os eventos traumáticos, histórias de vida íntimas desse sujeito, na medida em que constatamos o papel da narrativa autobiográfica como processo catártico das histórias de vida do sujeito automutilador. Como resultado, pudemos constatar o quão valioso é o papel da escrita de si, seja em linguagem verbal ou uma variante dela, manifestada por meio de cortes no corpo, como forma de expressão dos sentimentos, dores e angústias inconscientes dos sujeitos automutiladores. Por fim, apontamos para o aspecto da função catártica da autobiografia para externar os conflitos e reelaborá-los por meio da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa Autobiográfica. Catarse. Escrita da dor. Escuta de amor.

ABSTRACT

LOPES, Sandra Cristina Rodrigues. **LISTENING TO LOVE IN WRITING OF PAIN: autobiographical narrative as a cathartic process**. 2020. 188 pages.

Master Dissertation in Education, Language and Technologies, State University of Goiás - UEG, Anápolis-GO. 2020.

Advisor: Debora Cristina Santos e Silva

This work was carried out by means of a Bibliographic and Documentary Research, of exploratory nature, through a theoretical review, supported by a dialogue between the Systemic, Socio-Historical and Psychoanalytical approaches aiming at developing a reflection on the role of autobiographical narratives, as a process cathartic, for self-mutilating subjects. With the realization that there was a dialogue between students and teacher, carried out through self-narratives, produced by students and addressed to the Teacher, the research question arose: What is the role of autobiographical narratives as a cathartic process for the self-mutilating subject? After this stage, aiming to answer the question-problem, we tried to verify how the self-writing could act as a cathartic process, providing the re-elaboration of internalized pain and conflicts by self-mutilating subjects. For this, we proceed with the bibliographic review on self-mutilation and on how the subject appropriates written language, according to historical-cultural psychology, in order to identify the role of self-writing in the process of re-signifying the traumas suffered by the subject. Next, we record the close systemic relationship between microsystem, mesosystem and macrosystem and the adjusted social behavior of the person. We conducted a rigorous bibliographic survey aiming to build a dialogue between the authors who proposed to study the cathartic process through writing. We then elucidate the relationship established between the writing of the self as a projection of the self and the traumatic events, intimate life stories of this subject, insofar as we note the role of the autobiographical narrative as a cathartic process of the self-mutilating life stories. As a result, we could see how valuable the role of self-writing is, whether in verbal language or a variant of it, manifested through cuts in the body, as a way of expressing the feelings, pains and unconscious anxieties of self-mutilating subjects. Finally, we point to the aspect of the cathartic function of autobiography to externalize conflicts and re-elaborate them through writing.

KEYWORDS: Autobiographical narrative. Catharsis. Pain writing. Listen to love.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Cartão	146
FIGURA 2. Autorretrato	147
FIGURA 3. A Professora	148
FIGURA 4. Configuração dos sistemas ecológicos familiares	150

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1. AUTOMUTILAÇÃO: AS MARCAS DO SILÊNCIO	34
1.1 Automutilação: o corpo como linguagem	35
1.2 Linguagem e identidade: olhar-se através do outro.....	41
1.3 No silêncio do espaço escolar: o professor como o grande outro na relação com o aluno	59
2. AS MARCAS DO SILÊNCIO NO CONTEXTO SISTÊMICO	74
2.1 A visão sistêmica de família	74
2.2 A abordagem Sistêmica e a Educação brasileira	85
2.3 O conceito de comunicação Sistêmica	86
3. AUTONARRATIVA: A ESCRITA DA DOR	91
3.1 Autonarrativa e a significação de si	91
3.2 A escrita enquanto catarse	102
4. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A ESCUTA DE AMOR	114
4.1 Delineando a Pesquisa Qualitativa	114
4.2 Diálogo entre abordagem Sistêmica, Sócio-Histórica e Psicanalítica	120
4.2.1 A abordagem Sistêmica	120
4.2.2 A abordagem Sócio-Histórica	132
4.2.3 A abordagem Psicanalítica	136
4.3 Narrativa autobiográfica como processo catártico: a escuta de amor	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	173

INTRODUÇÃO

O ato de escrever é concebido como um modo de alívio psíquico (...) a desprender-se o quanto antes e de maneira mais absoluta de sua criatura e exorcizando-a da única maneira em que lhe é possível realizar tal coisa: escrevendo-a.

(CORTÁZAR, 1999, p. 352).

A incapacidade dos adolescentes de lidar com os próprios sentimentos tem gerado uma situação preocupante para pais e professores de todo o país: a automutilação. O ato de agredir o próprio corpo intencionalmente, mas sem o objetivo de suicídio, é chamado de automutilação ou autolesão não suicida, segundo o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2013). Trata-se de um problema silencioso e que tem sido situação de saúde pública, nas escolas, em todo o Brasil. E cada vez mais esse problema tem sido constatado no cotidiano escolar. Os adolescentes estão machucando o próprio corpo, de propósito. Objetos do cotidiano escolar como estilete, lâmina de apontador e compasso deveriam ser as ferramentas para o aprendizado, no entanto, para alguns alunos esses instrumentos servem para aliviar suas angústias, medos, tristezas e conflitos.

Durante o tempo em que atuamos em sala de aula, especialmente como Professora de Língua Portuguesa, não foram raras as vezes que recebemos “bilhetes” e “cartas” com pedidos de socorro dos alunos. Eram pedidos os mais variados. Entretanto, um desses pedidos começou a despertar-nos a atenção.

Em ocasiões múltiplas, com espaço temporal diverso e com formas inusitadas de apelo, mesmo que dito por palavras diferentes, a mensagem sempre se repetia: “O meu corpo carrega as marcas da minha dor e meus pais não podem nem sonhar em saber, Professora!”; “Tem um lugar em mim que só eu sei o quanto dói, Teacher!”; “Existe um remédio capaz de silenciar a angústia do meu corpo, Professora?”; “Será que algum dia isso vai passar, vai parar de doer?”; “Não me importam as cicatrizes, a dor um dia vai ter que parar!”; “Há muitas formas de arrancar essa dor. O difícil é tentar esconder de todo mundo.”; “Eu sinto um negócio, um vazio. É um buraco aqui.” (SIC).

Essas construções linguísticas carregavam muito mais que apenas palavras, organização textual ou estilos literários. Elas vinham impregnados de significados subjetivos, os quais extrapolavam os limites escolares e a fronteira pedagógica. Algo realmente importante e doloroso estava acometendo aquelas crianças e adolescentes de uma

forma ímpar, definitiva e singular. A questão era relativa ao que nós podíamos fazer de fato para socorrer àquelas crianças. Haveria como ajudar essas crianças e adolescentes a expurgar suas dores inconscientes, internalizadas e agora manifestadas por meio dos textos?

Por diversas vezes nos prontificamos a discutir com aqueles alunos, que nos confiavam seus segredos, após o término das aulas ou no intervalo do recreio, buscando fazer uma escuta mais acurada a fim de ajudá-los de algum modo, mesmo que fosse só lhes ouvindo. Em determinadas escutas, vieram à tona os sinais da autolesão. Recordamos, com clareza e dor, do primeiro relato e da primeira constatação.

No ano de 1996, em um colégio da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Santa Terezinha de Goiás, onde ministrávamos aulas de Redação e Literatura, em um curso Técnico de Contabilidade, uma aluna de 14 anos, cujos pais se divorciaram e agora era assediada pelo namorado da mãe, movida por um profundo sentimento de rejeição, cortara todo o abdômen e também parte dos antebraços e as laterais das coxas. Ela não só relatou o feito, como nos pediu para acompanhá-la até ao banheiro feminino e nos mostrou os cortes. Aquela imagem foi muito marcante. Infelizmente, essa cena viera a se repetir com mais frequência e intensidade nos anos de 2016 e 2017, os dois últimos anos antes de nos licenciarmos para poder ingressar no Mestrado.

De fato, tanto as crianças quanto os adolescentes têm muito a nos dizer. Infelizmente, há poucos espaços para serem ouvidos. O interessante e irônico, nesse processo, é que as crianças e os adolescentes são descritas e explicadas, rotineiramente, pelos especialistas, sejam da Educação sejam da Psicologia, mas dificilmente identificamos espaços destinados para que eles mesmos possam se dizer.

Por outro lado, embora nos dispuséssemos a escutar as estrelinhas daqueles discentes não dispúnhamos de tempo, espaço e local adequados para assisti-los em suas demandas, posto que percebíamos em suas “falas” situações e conflitos muito mais complexos do que eram transmitidos. Isso se dava em virtude de nossa experiência tanto como Terapeuta de Família quanto de Psicóloga. E, ainda que buscássemos separar as realidades – prática docente e prática psicológica –, todo aquele quadro nos angustiava demais, porque sabíamos que aqueles discursos estavam atravessando a nossa vivência pedagógica, na medida em que nós também acabávamos por interferir, ainda que não quiséssemos, nas histórias de vidas daqueles alunos.

À cada vez que um aluno se aproximava de nossa mesa e deixava, discretamente, um daqueles recadinhos endereçado à nossa escuta, entrávamos em processo de reflexão.

Aquelas folhas de papéis, por vezes minuciosamente dobradas, ao chegar às nossas mãos, tornavam-se como labaredas de fogo queimando a nossa consciência. Ou as decifrávamos ou éramos queimadas pelo ardor da culpa em não tomar nenhuma providência.

Dentro desse contexto conflitante e cercado de angústia, nós nos vimos obrigadas a refletir com mais propriedade e de forma mais assertiva. Não podíamos continuar apenas lendo aquelas produções textuais. É óbvio que tínhamos consciência de nosso papel e limitações enquanto Professora. Mas, por outra perspectiva, conhecíamos a nossa obrigação de (re)agir.

Por mais que saibamos que há uma insistência de parte da comunidade científica de que o bom profissional é aquele que consegue manter uma conduta ética imparcial e distanciada do seu público de atendimento, hoje também temos a consciência de que toda prática profissional é permeada pelas implicações subjetivas e intersubjetivas que norteiam os sujeitos envolvidos na relação. Esse processo relacional é entendido por Vieira Filho, (2003, p. 25) como uma “implicação psicoafetiva”¹, onde os sujeitos da relação são sempre afetados pela presença física, psicológica e afetiva um do outro.

Se partirmos do pressuposto de que todo ser humano vivencia a passagem da infância para a adolescência e desta para a idade adulta, precisamos compreender que cada uma dessas fases constituem-se como espaços discursivos, especialmente na atual sociedade do espetáculo e do consumo. Assim, proporcionar momentos de interação entre professores e alunos, entre a comunidade escolar e a família e também entre os diferentes profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem visando o debate sobre os temas de interesse das crianças e dos adolescentes constitui-se quase uma emergência.

Partindo do entendimento de que o sujeito se constitui através das relações e das interações com o outro, desde o nascimento, fica-nos evidente que é na relação com o outro, que a criança e também o adolescente estão apreendendo os elementos constitutivos necessários ao seu desenvolvimento. Caso lhes falte esse lugar de identificação, seu desenvolvimento poderá ser comprometido.

¹ Entende-se por implicação psicoafetiva do pesquisador o estudo da construção do conhecimento, considerando-se e trabalhando-se a experiência subjetiva, afetiva e social do observador referente ao seu sujeito/objeto de estudo. De um lado, o pesquisador vivencia a investigação com seus valores, com as emoções, sentimentos e desejos que lhe são suscitados no contato com a realidade estudada e no interior de uma rede de relações e instituições que nada tem de “neutra”. De outro lado, ele necessita de um espaço reflexivo para a prática investigativa, sem que este espaço elimine o papel da subjetividade. Trabalhar a implicação psicoafetiva é, destarte, fundamental, além de possibilitar momentos de elucidação crítica do processo de conhecimento.

Dessa forma, após duas décadas convivendo diariamente com a inquietação de não poder interferir nas histórias de vida de nossos alunos e impulsionadas por nossa experiência em sala de aula, interseccionada à nossa prática como Psicóloga e Terapeuta de Família, iniciamos o Mestrado em Educação e Linguagem objetivando buscar formular uma resposta à indagação que nos corroía a cada instante em que nos vinha ao consciente algumas das histórias outrora compartilhadas conosco: “Qual o papel das narrativas autobiográficas como processo catártico para o sujeito automutilador”? Nesta direção, empreendemos esforços no sentido de compreendermos o papel da autobiografia como processo catártico, posto que, para nós, a construção narrativa de si revela a dialógica entre o ser e a representação do ser, traduzindo a identidade do sujeito que se autodescreve.

Para além disso, é válido ressaltar que o ato da escrita revela muito mais que palavras, pois, o ato de escrever não se limita a signos e imagens acústicas, mas indica exatamente algo do ser e do estar. Em termos de catarse², o escrever pode transcender o aparente e dar lugar ao subjetivo, proporcionando ao sujeito que escreve a possibilidade de pintar um determinado lugar emocional, transparecer tonalidades afetivas mais ou menos fortes ou simplesmente afrouxar alguns nós inconscientes, tecendo sentimentos e remendando relações. Porque, indubitavelmente, quando se escreve, trata-se de algo. E tratando-se de algo, trata-se de si mesmo. Em alguns casos, trata-se a si mesmo. Isto é, seja no corpo ou no papel, a escrita é uma marca. É uma identidade.

Ao observarmos as frequentes ocorrências de casos de automutilação dos alunos da Rede Estadual de Ensino, uma vez que atuamos há vinte e seis anos como professora de Língua Portuguesa, nos Ensinos Fundamental e Médio e em virtude, também, de nossa experiência como Psicóloga Escolar e Educacional, participante da Equipe de Multiprofissionais da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás – SEDUCE, onde presenciamos inúmeros chamados dos colégios para averiguar e acompanhar alunos com manifestação comportamental automutiladora, fomos tomadas por uma inquietação que nos levou à problematização do tema ora trabalhado.

² Cabral (1971) assim define Catarse: 1 FILOS De modo geral, na filosofia grega da Antiguidade, corresponde a um processo de libertação ou purgação, da alma e do corpo, de tudo aquilo que é estranho à essência ou à natureza de um indivíduo e que, por isso, o perturba ou corrompe. 2 PSICOL Efeito salutar e liberador observado em pacientes submetidos a tratamentos psicoterapêuticos (hipnose, psicodrama, recordação etc.) baseados no método catártico. 3 PSIC Procedimento de chamada à consciência de uma lembrança, até então parcial ou totalmente recalçada no inconsciente, e que apresenta forte carga afetiva e emocional, liberando o paciente do estado patológico associado a esse bloqueio.

Além disso, no transcorrer de mais de duas décadas trabalhando com crianças, jovens e adultos, fomos colhendo e arquivando inúmeras produções textuais de alunos que nos procuravam para “desabafar” em forma de textos acerca de suas vidas, conflitos e problemas familiares. Esse procedimento instigou-nos a compreender melhor o universo subjetivo que levava esses alunos a se desnudarem para nós, por meio de textos, através das autonarrativas. Sobretudo, provocou-nos no sentido de buscarmos estabelecer um critério didático para melhor explorar a autonarrativa como instrumento pedagógico, visando correlacionar a escrita de si com a superação dos traumas e dores que cada aluno trazia consigo, já que, por dezenas de vezes pudemos observar sinais de reestruturação psicológica e afetiva no comportamento dos alunos, após eles exporem-nos suas vivências via produções textuais.

Diante da realidade exposta, nós problematizamos a questão a partir de pesquisas anteriores (BIRMAN, 2003; BOCK, 1999 e 2002; COSTA, 2010; FAVAZZA, 1996, 2007 e 2009; FORTE, 2012; FREITAS, 2017; FREUD, 1968; GAUTHIER, 2007; GIUSTI, 2013) as quais versam acerca da ocorrência da automutilação entre os adolescentes, especialmente no contexto escolar.

Conforme pesquisa realizada por Giusti (2013), não há consenso entre os estudos sobre a automutilação quanto à sua definição e, além disso, constatou-se que há poucos estudos no Brasil acerca do tema, sendo praticamente inexistentes estudos sobre essa prática no campo da Educação. As formas consideradas frequentes de automutilação envolvem “[...] cortes superficiais, queimaduras, arranhões, mordidas, bater partes do corpo contra parede ou objetos e cutucar ferimentos [...]” (GIUSTI, 2013, p. 6). As áreas mais comuns da prática são os braços, pernas e peito, entre outras da parte frontal do corpo.

Uma reportagem da revista *Nova Escola*, de 05 de junho de 2017, traz a informação de que o Brasil não tem estatísticas oficiais sobre o assunto, mas todos os estudos internacionais chegam ao mesmo número e indicam que vinte por cento dos jovens sofrem desse mal. E é com esse número, segundo informa a reportagem, que os ambulatórios de adolescentes do Hospital das Clínicas de São Paulo e do Hospital Universitário de Brasília trabalham.

No âmbito das políticas públicas implementadas pelo Governo Federal, recentemente, Jair Messias Bolsonaro, Presidente da República, sancionou a Lei nº 13.819, que institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio.

Publicado no Diário Oficial da União (DOU) do dia 29 de abril de 2019, o normativo é resultado de um projeto de lei de autoria do ministro da Cidadania, Osmar Terra. A Lei

prevê a notificação compulsória de caráter sigiloso para os casos de tentativa de suicídio e automutilação por estabelecimentos de saúde, segurança, escolas e conselhos tutelares.

A titular do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), Damares Alves, destacou que a Política vai permitir entender o que está causando as dores e angústias relacionadas à autolesão. Com o acompanhamento estatístico será possível criar políticas direcionadas, de acordo com o fenômeno mapeado com o auxílio dos números.

A automutilação pode ser entendida, então, como um pedido de socorro dos jovens que estão passando por dificuldades psíquica ou emocional. “A mais comum é fazer pequenos cortes na pele, mas a pessoa também pode se bater, queimar-se com cigarro, arrancar os cabelos, furar-se com agulhas ou praticar qualquer outra autolesão” (GIUSTI, 2013, p. 8).

A incidência da automutilação surge como uma alternativa à dor psíquica que acomete o sujeito, de modo que ele possa realizar uma espécie de ruptura no quadro da fantasia, cuja manifestação se evidencia na autoagressão (ROUDINESCO, 1998, p. 174). Contudo, há uma indagação latente entre os diversos profissionais, principalmente os professores, acerca de como a produção de cortes no próprio corpo pode aliviar e/ou sublimar o sofrimento, as dores afetivas e as angústias advindas do psiquismo das crianças.

É possível buscarmos uma explicação para esse fenômeno. Do ponto de vista da Fisiologia, apresentamos a explicação física para essa ocorrência, já que de acordo com os pressupostos fisiológicos, quando um sujeito passa por qualquer espécie de ferimento, seu sistema nervoso central libera uma determinada carga de endorfina em seu organismo, que é um hormônio cuja finalidade é proporcionar sensação de bem-estar. Tal mecanismo acaba por funcionar como um analgésico, reduzindo a sensação de dor (GUISELINI, 1999, p. 76).

Por outro lado, para há uma explicação psiquiátrica, posto que, enquanto a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10, insere a automutilação nos transtornos de personalidade com estabilidade emocional, subdividindo-a em transtorno da personalidade agressiva, borderline e explosiva, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSMV, por sua vez, classifica a automutilação no campo dos fenômenos sintomáticos que podem, comorbidamente, manifestar-se em diversos transtornos conhecidos, desde Transtornos do Neurodesenvolvimento (APA, 2014, pp. 78-80), perpassando pelos Transtornos Dissociativos de Identidade (APA, 2014, pp. 294-299), culminando nos Transtornos de Personalidade Borderline (APA, 2014, p. 664).

Já a Organização Mundial da Saúde – OMS, buscando descrever a automutilação, acaba por inseri-la, especificamente, em uma produção deliberada ou simulada de sintomas ou de incapacidades físicas ou psicológicas, tratando-se de sintoma simulado, como na Síndrome de *Münchhausen* (OMS, 2008, F68.1).

E há, também, uma explicação fenomenológica para o evento da automutilação. Para Reis (2016, p. 57), “as psicoterapias, especialmente a Psicanálise, sustentam a verdade do sujeito atravessado pela linguagem no entrecruzamento simbólico do desejo”. Segundo o autor, não raramente, quando o sujeito realiza cortes em seu corpo, esses cortes possuem significados que ultrapassam as interpretações fenomenológicas, haja vista que se destinam a representar as marcas primariamente produzidas no psiquismo do sujeito automutilador.

De acordo com Freud (1996, p. 138), há, inscrito no interior do sujeito contemporâneo, “um mal-estar atormentador”. Assim, esse mal-estar funcionaria como combustível para o surgimento de sintomas diversos como a ansiedade, a neurose obsessiva, a tricotilomania, a automutilação não suicida e até mesmo o suicídio.

Dessa forma, partindo do pressuposto de que a automutilação é um modo de subjetivação construído e transformado por diferentes discursos, semelhante ao processo linguístico das tatuagens, tão presente na vida dos jovens, em que estes buscam se expressar por meio da linguagem produzida através dos desenhos em seus corpos, com a prática da automutilação os jovens também se relacionam com seu corpo como um espaço de produção de identidade. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o papel das narrativas autobiográficas como processo catártico para o sujeito automutilador.

Neste intento, a pesquisa busca descrever o papel das narrativas autobiográficas como processo catártico, a fim de elucidar a sua função catártica para a reelaboração dos conflitos e dores internalizados pelos sujeitos praticantes da automutilação. Além disso, buscamos constatar se a escrita de si pode ajudar o sujeito acometido pela autolesão a ressignificar seus conflitos e expressar seu universo subjetivo, por meio da escrita autobiográfica, superando seus medos, suas angústias e até seus problemas através da elaboração de seus conflitos, escrevendo-os.

Isto posto, pretendemos com essa pesquisa responder à seguinte questão: qual é o papel da narrativa autobiográfica no processo catártico para a reelaboração das dores e conflitos internalizados pelos sujeitos automutiladores? Ou seja, como podemos utilizar a escrita de si como recurso pedagógico, de modo a contribuir para a reelaboração dos conflitos subjetivos de adolescentes automutiladores?

Destarte, buscamos compreender quais os mecanismos estão envolvidos no processo catártico, por meio da narrativa autobiográfica, bem como estudarmos o modo como a eficácia da escrita de si pode desvelar-se em uma intervenção pedagógica, é um importante desafio para o século XXI, dada a discussão posta por diferentes áreas como a Psicologia, a Educação, a Psiquiatria, a Antropologia, entre outras.

Costa (2010), afirma que a automutilação não é uma prática tão atual quanto pensamos, uma vez que essa prática pode ser percebida ao longo da história quer seja por meios de rituais quer seja como objeto de comunicação, levando-nos a nos questionar o porquê de os sujeitos se tatuarem ou se automutilar. Para o autor, o corpo sempre foi utilizado, em várias culturas, como meio de comunicação. Além disso, o autor ressalta o hábito de os sujeitos utilizarem adornos em seus corpos com o objetivo de comunicar uma identidade, identificar seu status ou, ainda, a forma como alguns grupos fazem marcas corporais auto-infligidas visando demarcar a passagem da infância para a adolescência (COSTA, 2010).

Ao abordar o tema automutilação, Favazza (1996), classificou o transtorno a partir do grau de danos causados ao sujeito automutilador, na frequência em que ocorre, nas próprias origens, nas motivações e nos critérios clínicos e fenomenológicos, destacando três categorias básicas: a grave, a estereotipada e a impulsiva.

Freud (1968), descreveu situações em que ouvia as queixas de um de seus pacientes, que afirmava não ter sentido pesar ao morder a língua ou imprensado o dedo na porta, propondo que tal gestos eram uma forma de resposta às questões intrapsíquicas do sujeito.

Para Giusti (2013), a automutilação pode ser entendida, atualmente, como qualquer comportamento em que o indivíduo tenha a intenção de agredir o próprio corpo sem, no entanto, intencionar ao suicídio.

O tema ora exposto torna-se atual por evidenciar tanto a questão emergencial de se buscar compreender as origens e implicações crescentes desse transtorno na vida dos adolescentes, quanto de se empreender esforços para respondermos à preocupação da família e da escola em dirimir o problema. Ressaltamos, também, o caráter científico deste trabalho, cuja motivação deu-se na relevância social que este estudo poderá acarretar ao campo escolar, já que poderá fomentar instrumentos de intervenção psicopedagógica aos sujeitos afetados pelo transtorno.

A metodologia do trabalho, por sua vez, foi fundamentada a partir da abordagem qualitativa de pesquisa. A abordagem qualitativa formula sua investigação em termos dos

significados e das estruturas, entendendo estas últimas como ações humanas objetivadas, portadoras de significado (MINAYO, 1994). Nesse tipo de abordagem, o pesquisador só pode ter acesso aos fenômenos quando participa do universo o qual se propõe a investigar. Dessa forma, posiciona-se na categoria de intérprete e utiliza métodos de pesquisa que priorizam o ponto de vista do pesquisador (a partir de sua história e interesse), dentro de um contexto, em contraposição com a abordagem a partir de uma teoria pré-existente. A neutralidade, portanto, não existe, e a objetividade é relativa (MINAYO, 1994; SILVA E MENEZES, 2005).

Este trabalho tem como sustentação teórica a visão Sistêmica, respaldada pelos pressupostos psicanalítico e sócio-histórico, fomentando a interdisciplinaridade das investigações epistemológicas, dada a complexidade e profundidade do tema pesquisado. Trata-se, portanto, de uma Pesquisa Bibliográfica e Documental, de natureza exploratória, através de uma revisão teórica, visando desenvolver uma reflexão sobre o papel das narrativas autobiográficas, como processo catártico, para os sujeitos automutiladores.

Buscamos destacar o papel das narrativas autobiográficas como recurso para a compreensão das variáveis envolvendo o processo catártico. Isto porque, para autores diversos, a autonarrativa constitui-se de múltiplas abordagens e correntes teóricas. Desse modo, entendemos que essa multiplicidade é um dos principais desafios para a compreensão das escritas de si, por serem fontes valiosas no esforço de compreensão da constituição da história de cada pessoa (ABRAHÃO, 2006; BRUNER, 1995, 1997; NÓVOA; FINGER, 2010; OLIVEIRA, 2004; PASSEGGI, 2008; SOUZA, 2006, 2017).

São retomados, ainda, pressupostos apresentados no DSM-5 e na CID-10, para fundamentar o lugar da angústia no sofrimento da adolescência, uma vez que objetiva identificar as evidências da catarse na escrita autobiográfica, estabelecer as relações entre a escrita como projeção do eu e os eventos traumáticos e histórias de vida íntimas presentes nas autonarrativas e também registrar as implicações dos conflitos emocionais do sujeito para a produção do transtorno automutilador.

A partir da revisão da literatura sobre a automutilação, foi possível caracterizar o lugar do sofrimento psicoafetivo do sujeito e descrever o modo como este se comporta após a prática da escrita de si, desvelando o papel catártico das autonarrativas.

A organização do trabalho possibilitou a seleção de três categorias interpretativas como tentativa de compreensão das cargas afetivas oriundas dos sistemas diversos em que o adolescente está inserido e a relação destas com o ato da automutilação. Assim, buscamos

diferenciar os sistemas adotados pelos autores sistêmicos, discorrendo brevemente acerca de cada um e delineando seu escopo a fim de correlacioná-los com a escrita de si dos sujeitos e a produção da catarse via produção das autonarrativas: a) microssistema/identidade: são os contextos mais imediatos, de maior proximidade, em que os indivíduos participam diretamente, em que as pessoas estabelecem relações face a face, tais como família ou a escola; b) mesossistema/relações: compreende as interações e os processos que ocorrem entre dois ou mais contextos do microssistema, como as relações que se estabelecem entre a escola e a família, ou as relações entre a escola e o grupo de amigos; c) macrossistema/catarse: é constituído pelo sistema mais alargado em termos dos contextos de vida de qualquer indivíduo. Dele fazem parte os padrões socioculturais, as instituições políticas e sociais, os valores e significados partilhados, as crenças, os costumes e os estilos de vida, os recursos materiais e simbólicos que se encontram disponíveis num determinado contexto de desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 1999, p. 30).

Estabelecemos como recurso para a interpretação do corpus desta pesquisa a revisão de literatura. A revisão da literatura compreende o processo de busca, análise e descrição de um conhecimento a fim de responder uma pergunta específica. Literatura abarca todo o material relevante já escrito sobre um tema: livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registros históricos, relatos governamentais, teses e dissertações e outros tipos. Esse tipo de instrumento tem dois propósitos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa (CHIZZOTTI, 2011).

Ao introduzir este trabalho, destacamos as motivações que nos conduziram à proposição do tema de pesquisa e a demonstração de seu caráter interdisciplinar, visto que todo o estudo é construído a partir da abordagem teórica Sistêmica, nossa abordagem de formação, em um diálogo com as abordagens Sócio-Histórica e Psicanalítica.

O primeiro capítulo destina-se a esclarecer o objeto desta pesquisa, a automutilação, explicitando o lugar do corpo enquanto espaço de expressão linguística, delineando as subcategorias da automutilação e o seu modo de prevalência. Abarca, ainda, a explicação acerca da significação identitária do sujeito na interação com o outro, discutindo a provável relação com a manifestação do fenômeno no ambiente familiar e escolar, com destaque para a figura do professor na vida do sujeito.

O segundo capítulo se ocupa da exposição sobre a visão Sistêmica de família, bem como dos vínculos sistêmicos ali estabelecidos e de seu modo de funcionamento afetivo.

Conceitua-se, ainda, a fase da adolescência e o capítulo é encerrado lançando um olhar sobre o lugar da visão Sistêmica dentro do contexto educacional brasileiro.

O terceiro capítulo compreende as questões acerca da escrita de si, isto é, da produção autobiográfica, desvelando as possíveis relações afetivas conflitivas implicadas no ato de o sujeito automutilar-se. Problematiza e descreve-se, também, o papel catártico da autonarrativa como recurso pedagógico. Na sequência, objetivando a compreensão do conceito de catarse ou dos conceitos correlatos sobre ela, para as visões sistêmica, sócio-histórica e psicanalítica, retoma-se as bases teóricas dos autores dessas visões a fim de correlacionar o conceito de catarse para as essas três diferentes concepções.

O quarto e último capítulo engloba a descrição qualitativa da pesquisa, detalhando o método utilizado: as narrativas autobiográficas. Explicita-se, também, o diálogo entre duas outras concepções conceituais que deram respaldo ao enfoque teórico desta pesquisa. Detalha-se as três categorias interpretativas do corpus deste trabalho, a saber: 1) o microsistema: identidade; 2) o mesossistema: rede de relações e 3) o macrosistema: reelaboração catártica. Encerra-se a capítulo destacando a influência da rede de relações do sujeito para ressignificação/catarse por meio da produção das narrativas autobiográficas.

Nas Considerações Finais, buscamos enunciar a tessitura construída a partir das indagações iniciais respaldadas na fundamentação teórica, trazendo os resultados constatados sobre a relevância do papel das narrativas autobiográficas para a produção da catarse dos sujeitos automutiladores. Como resultado das interpretações, ficou evidenciada a forte influência exercida pelas relações sistêmicas sobre os conflitos psicoafetivos do adolescente como, também, a utilidade da escrita de si como recurso para que o adolescente possa reelaborar esses conflitos. Nesse sentido, os resultados obtidos permitem-nos constatar a eficácia do papel das narrativas autobiográficas como processo catártico para os sujeitos automutiladores.

Contudo, nós nos delimitamos a uma discussão de literatura, em virtude dos contratempos que tivemos ao submetermos o projeto da pesquisa ao Comitê de Ética e também em relação ao quadro pandêmico instaurado no início do ano letivo de 2020. Houve uma demora na análise e emissão de resposta do referido comitê ao nosso estudo, de modo que, ao sair o primeiro parecer, não havia mais tempo hábil para a execução da pesquisa, haja vista as escolas terem suspenso suas atividades presenciais, embora já tivéssemos feito a seleção dos sujeitos e pego toda a documentação com as instituições onde se daria do estudo de caso.

Mediante a inviabilidade de procedermos com a parte prática da pesquisa, tivemos que rever as metas e os objetivos do estudo e adequá-los para a defesa de um trabalho de cunho teórico. Temos, no entanto, a intenção de aplicar estes estudos em um projeto futuro de Doutorado.

Desta forma, nossa expectativa é que esta pesquisa lance luz sobre tema tão complexo, contribuindo para a atuação didático-pedagógica e terapêutica nas escolas, bem como na promoção de novos estudos do assunto no âmbito acadêmico.

1. AUTOMUTILAÇÃO: AS MARCAS DO SILÊNCIO

A automutilação constitui uma resposta à mordada imposta no desejo, que opera uma interdição dos significantes que produzem a simbolização necessária à elaboração dos conflitos intrapsíquicos.

(REIS, 2016, p. 54)

Este capítulo destina-se a esclarecer o evento da automutilação, o modo de prevalência e a relação com a manifestação do evento no ambiente escolar, o qual ocorre em sua maioria de modo silencioso. Tem como intuito, também, discutir as implicações das relações subjetivas e intersubjetivas dos sujeitos, principalmente àquelas elaboradas em família, na significação identitária da pessoa, bem como em seu adoecimento psíquico e afetivo. Iniciamos o capítulo trazendo à discussão o lugar do corpo como linguagem, a fim de explicitar o modo como os adolescentes procuram se comunicar, mesmo quando lhes falta o repertório linguístico eficaz capaz de reverberar seus sentimentos, suas angústias e desejos inconscientes. O corpo, então, torna-se local de impressão das suas emoções e afetos. Damos continuidade categorizando a automutilação e explicitando as suas subcategorias. A seguir, discorreremos sobre o papel da linguagem como meio de o indivíduo construir e expressar a sua identidade e também como forma de externar suas angústias. Prosseguindo, “quebramos” o silêncio do espaço escolar para desnudar a relação cotidiana entre os alunos e o grande outro – o professor –, que na maioria das vezes não os percebe ou não consegue perceber as dores e os conflitos que estes trazem consigo. Nosso objetivo aqui, foi tentar explicar o modo como o espaço escolar pode influenciar no padecimento psíquico dos sujeitos e, por outro lado, demonstrarmos, ao mesmo tempo, de que maneira esse espaço pode ser transformado em um lugar de resgate, de compressão e de “cura” para os conflitos trazidos pelos alunos. Para isso, nós nos apoiamos em autores como Bakhtin (1979); Lacan (1981); Chemama (1995); Reis (2016); Vygostsky (1999) e Tyson & Tyson (1993). A fim de realizarmos esse percurso, nós recorreremos aos seguintes teóricos: Buber (2003); Birman (2003); Fortes (2012); Monteiro; Coutinho; Araujo (2007); Giusti (2013) e Freud (1976). Acerca do terceiro tópico, nós nos fundamentamos em autores como Adorno (1995); Buber (2003); Skliar (2003); Levinas (2004); Abbagnano (1988); Silva (2002); Vygotsky (2003); Fleuri (2006); Costa; Diez (2012) e Furtado (2012).

1.1 Automutilação: o corpo como linguagem

Há três formas de perceber o outro: a observação, a contemplação e a tomada de conhecimento íntimo.

(BUBER, 2003, p. 97)

Vivemos, no presente século, tempos de uma profunda crise da subjetividade e das relações interpessoais. A crença de que a ciência, produto da razão instrumentalizada, e o conhecimento seriam capazes de conduzir a humanidade à emancipação foi colocada sob suspeita. Em consequência disso, urgiu a necessidade de uma reflexão crítica para tais questões, já que falar em educação como ferramenta a serviço da humanização é, asseguradamente, tecer uma criticidade ao papel que os processos de ensino e aprendizagem têm como formadores de subjetividade, dado o imperativo subjacente ao sentido ético que o conceito de Educação encerra. Pois, este sentido ético é impulsionador da própria alteridade que nos interpela.

Logo, ao discutirmos que estamos diante de uma crise da subjetividade e dos referenciais éticos e adequados, seguramente nós nos deparamos com o modo de pensar o lugar da dor do outro, desse outro que se revela também nos processos educativos e que espera ser percebido e incluído, mesmo com as suas dores.

Os comportamentos automutiladores são um problema de saúde pública que têm sido cada vez mais observados no cotidiano escolar brasileiro, provavelmente em virtude do uso acentuado das redes sociais, onde os adolescentes compartilham suas experiências com os atos automutiladores, disseminando ainda mais esses comportamentos e, ao mesmo tempo, naturalizando-os ou reforçando-os como forma de lidar com suas dores subjetivas.

A discussão acerca da automutilação se insere, do ponto de vista da Psicologia “numa perspectiva sintomatológica de expressão corpórea como via de expurgação de padecimentos psíquicos” (BIRMAN, 2003, p. 87).

Assim sendo, a automutilação pode ser entendida como uma forma disfuncional de enfrentamento de situações e/ou conflitos, praticada por indivíduos que não conseguem nominar suas dores e as externalizam por meio de atos danosos contra o próprio corpo. Esses

comportamentos de automutilação são mais comuns entre os adolescentes, talvez por se tratar de uma época da vida em que o sujeito apresenta poucas estratégias de enfrentamento, dificuldade para regular o afeto e limitada habilidade de resolução de problemas.

Fortes (2012) acrescenta que há no ato automutilador uma tentativa explícita de o adolescente tentar substituir uma dor afetiva, difícil de ser nomeada, por uma dor física, em virtude de um gesto automutilador possibilitar uma espécie de enfrentamento, haja vista uma “inegável dificuldade de elaboração psíquica de um evento doloroso”. (FORTES, 2012, p. 68). A esse respeito, o autor argumenta ainda:

Portanto, pela intensidade do sofrimento moral, a dor infligida diretamente ao corpo é concebida como uma dor não apenas mais tolerável, mas como um modo de apaziguar a insuportável dor moral. Em investigação anterior sobre as modalidades da dor que acoessam o psiquismo humano, destacamos que frequentemente o surgimento de uma dor física pode substituir e mesmo fazer desaparecer uma dor psíquica (FORTES, 2012, p. 16).

Destarte, a automutilação ganha evidência nas concepções de vários estudiosos do comportamento humano e é entendida como um espaço de enfrentamento das dores internalizadas pelo sujeito, sendo referida por Monteiro, Coutinho e Araújo (2007, p 34) como sendo qualquer “comportamento intencional, envolvendo agressão direta ao próprio corpo sem a intenção consciente de suicídio e não socialmente aceita dentro da sua própria cultura e nem para a exibição”. A automutilação é entendida, similarmente, como um “fenômeno heterogêneo que está associado a vários fatores precipitantes e acompanhado por experiências subjetivas” (GIUSTI, 2013, p. 46). Isto posto, é possível visualizar a automutilação em suas várias formas de manifestação, que pode abranger comportamentos como:

Cortes superficiais; queimaduras; arranhões; mordidas; bater certas partes do corpo contra paredes e objetos; contundir ou fraturar os ossos; interferir no processo de cicatrização de ferimentos; infectar-se; arranhar e escavar a própria face; inserir objetos em cavidades do corpo; puxar e arrancar os cabelos; esfregar pedaços de vidro ou objetos cortantes na pele entre outros atos lesivos. Geralmente os indivíduos empregam mais de uma forma descrita aqui para causar danos ao organismo. As áreas mais comumente afetadas são braços, pernas, peitos e outras regiões na parte frontal do corpo. (GIUSTI, 2013, p. 78).

À vista disto, é importante buscarmos uma maior e melhor compreensão do lugar da dor do outro nos processos educativos, uma vez que, conforme pontua Buber (2003b) “o professor é alguém que demonstra uma visão dinâmica da vida, enquanto agente formativo,

disciplinador e que está no centro do processo educativo. (BUBER, 2003b, p. 92). Martin Buber acredita que o professor é alguém que educa com sua presença, com sua existência pessoal, com seu exemplo, com as perguntas e suas opiniões influenciando o aluno – o outro do processo relacional – de modo que, se houver uma relação inter-humana espontânea, o aluno nem notará que está em pleno processo educativo e formativo.

Para Buber, a partir da confiança espontânea deflagrada na convivência harmoniosa entre professor e aluno, o aluno se sentirá livre e respeitado no tocante às suas vivências particulares subjetivas a ponto de revelar suas dores ao professor, pois ele se sentirá incluído numa relação dialógica com o professor, promovendo o que Buber (2003b, p. 85) denominou de “encontro pedagógico”.

A automutilação pode ser entendida, dependendo do caso, como uma doença psiquiátrica ou de cunho emocional, uma vez que inúmeras pesquisas associam sua prática ao fato de o automutilador buscar alívio para problemas emocionais ou como uma forma de expressão de dores e conflitos internalizados pelo sujeito, o qual não consegue externalizá-los por meio de palavras. De acordo com Favazza (2007, p. 145), a automutilação “não é uma prática recente, já que há muito tempo se inscreve na história”.

Segundo estudos deste autor, a automutilação sempre acompanhou a evolução humana, sendo observada em sociedades tribais, em rituais de passagem em grupos étnicos africanos ou na mitologia grega, em que casos de automutilação masculina eram frequentes. Por outro lado, nos tempos antigos, algumas religiões pregavam que o sofrimento e a dor física eram capazes de expurgar o mal e a purificar a alma. Entretanto o primeiro relato científico sobre automutilação data de 1901, segundo pesquisa realizada por Favazza (2009).

A automutilação pode ser descrita, então, como uma conduta em que o sujeito executa atos de se machucar ou de fazer mal a si mesmo, sem que haja a intenção de suicídio. Comumente, o comportamento automutilador é iniciado na adolescência, tendo como forma mais comum da violência autodirigida, conforme Giusti (2013, p. 6):

os cortes na pele, as ações de bater, pontapear, arranhar e queimar os braços e o abdômem, fazer cortes superficiais no corpo, esmurrar-se, enforçar-se por alguns instantes, morder as próprias mãos, língua, braços e lábios, apertar ou reabrir feridas, queimar-se com cigarro ou produtos químicos (geralmente sal e gelo), furar-se com agulhas, pregos, canetas, envenenar-se (exagerar na dose de remédios), entre outras formas.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e também conforme a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), a automutilação circunscreve-se na categoria de transtornos dos hábitos e dos impulsos.

A pesquisa mais extensiva sobre quem são os automutiladores e a prática recorrente da automutilação foi realizada por Amando Favazza, um professor de psiquiatria da Universidade de Missouri, em Columbia. (STRONG, 1998).

Favazza (1996), classificou a automutilação em três categorias: “grave, estereotipada e a superficial/moderada”. A automutilação grave compreende os atos mais danosos como a amputação de membros, a castração ou a remoção dos próprios olhos.

A automutilação estereotipada inclui atos como bater a cabeça repetitivamente, morder-se e se arranhar. Já a automutilação superficial/moderada foi classificada, segundo Favazza (1996), em três subtipos: compulsivo; episódico e repetitivo. Os atos de se cortar, queimar-se e quebrar os próprios ossos tanto se enquadram como episódicos como repetitivos. O que os difere é a frequência e também a importância que esses atos assumem na vida do sujeito.

No tocante à automutilação compulsiva, esta se refere aos comportamentos automáticos que surgem em resposta a uma angústia e/ou desejo de se machucar com o intuito de promover um alívio das dores ou conflitos psíquicos. Nesta subcategoria, há recorrentes estudos sobre a tricotilomania (ato repetitivo e deliberado de arrancar os próprios cabelos da cabeça, sobrancelhas ou partes genitais).

Buscamos compreender as razões de um sujeito realizar atos lesivos contra o próprio corpo é muito importante, na medida que, compreendendo esses eventos, poderemos ajudar de algum modo. Entretanto, há que nos questionarmos sobre a simbologia presente no comportamento automutilante. Seria uma conduta suicida, um pedido de socorro ou um crime praticado contra a própria integridade física?

Ademais, ao procurarmos compreender a simbologia por trás do comportamento automutilador, desvela-se outro fator de extrema relevância, que é entender como se dá o aspecto jurídico de proteção à dignidade do ser humano, uma vez que a automutilação tem consequências graves para a vida pessoal e também social do sujeito automutilado.

Destarte, as pesquisas realizadas com crianças e adolescentes trazem relatos recorrentes de sujeitos fragilizados, os quais evitam o convívio social, temendo exposições das marcas deixadas pela automutilação. Além disso, é comum que esses sujeitos evitem

eventos esportivos ou de lazer; são introspectivos e têm imensa dificuldade de falar do problema, isolando-se e, em sua maioria, desenvolvendo quadros de depressão severa, em virtude dos constantes episódios automutilantes (GIUSTI, 2013, p. 20).

Há um consenso, entre os profissionais de saúde, de que o transtorno automutilante carece de mais atenção e estudos, além de um olhar mais acurado sobre o lugar da dor do outro.

Ao despatologizar a automutilação, a Psicologia Escolar e Educacional pode trazer considerável contribuição para a compreensão dessa problemática acerca dos comportamentos automutiladores, uma vez que, desconstruindo seu caráter de doença, proporciona uma visão do problema sob a perspectiva de um fenômeno psicossocial produto da crise de valores e da própria perda do sentido de alteridade.

Por ser a Psicologia Escolar e Educacional uma área que interliga Psicologia e Educação, que tem crescido e ganhado notoriedade no Brasil, uma vez que dialoga com vários vieses institucionais e com as próprias famílias dos alunos, a Psicologia Escolar e Educacional pode insurgir como instrumento de proposição e desenvolvimento de políticas públicas (em âmbito geral) para discussão e reflexão do fenômeno ora problematizado, mas, para além disso, ela pode atuar de forma mais direta (em âmbito local) nas escolas, viabilizando projetos pensados a partir de objetivos específicos delineados na proposta pedagógica e pelas prioridades definidas para o trabalho educativo, incorporando uma natureza mais preventiva do comportamento automutilador.

Além disso, uma Educação realmente “digna desse nome”, é capaz de preparar o sujeito para o sentido de convivência em comunidade, onde tudo que ocorrer, inclusive a dor, será experimentado pelos sujeitos na relação. Para isso “é necessária a presença do outro” (BUBER, 2003a, p. 74).

Nesta mesma linha de pensamento Birman, (2012), faz uma diferenciação entre dor e sofrimento, explicando que dor é um traço característico dos padecimentos atuais, inserida em um espaço de ausência da mediação do outro. Sigmund Freud, por sua vez, destaca claramente, “a fundamental necessidade da presença do outro no processo de constituição do sujeito psíquico” delineando a concepção de “um desamparo humano” como arcabouço primordial para a instauração de recursos de enfrentamento e metabolização da dor. (FREUD, 1976, p. 82).

Neste cenário dramático de negação da presença do outro, é inegável a presença do professor educador que saiba se colocar como agente de transformação social, a fim de

conduzir os processos educativos que contemplem as relações intersubjetivas do indivíduo em formação e, a partir disso, que projete uma educação voltada para a alteridade, já que a ausência de valores e de referências capazes de moldar o caráter do sujeito contemporâneo constitui-se o grande desafio para os educadores deste século.

Entendidos esses pressupostos, compreendemos que educar em tempos demarcados pelo caos, pela indiferença e pela barbárie exige de nós, enquanto professores preocupados com a formação humana e altera de nossos alunos, uma prática pedagógica inebriada de esperança, de ética e de alteridade.

Em uma clara tentativa de nos responder o porquê devemos educar para a alteridade e, conseqüentemente, para a humanidade, Buber (2003b, p 122) nos esclarece que:

A pergunta que sempre se apresenta – “Para onde, para que, nós temos que educar?” – não compreende a situação. Apenas os tempos que conheceram uma figura exemplar de validade geral – como o cristão, o cavaleiro, o cidadão – tinham uma resposta àquela pergunta, não necessariamente em palavras, mas apontando com o dedo para a figura que se erguia de modo claro no ar, encobrendo tudo o mais. A construção da imagem desta figura em todos os indivíduos, fora de todos os materiais, é a formação de uma “cultura”. Mas quando todas as figuras são quebradas, quando nenhuma figura mais é capaz de dominar e amoldar o material humano presente, o que é que resta para formar? Nada, exceto a imagem de Deus.

De resto, tecemos uma reflexão sobre como podemos construir uma Educação facilitadora da cultura da paz, suficientemente eficaz na tarefa de aproximar os sujeitos e estabelecer entre eles o encontro dialógico e a prática dialética propostos por Buber e Lévinas. Ponderamos, igualmente, acerca da real possibilidade uma retomada do sentido ético humanizante, inerente ao ser humano, sem o qual a humanidade parece estar fadada ao desencontro, à indiferença, à violência, ao caos e à barbárie.

Outrossim, parece-nos perceptível que o desafio posto reside na tarefa de conseguirmos empreender uma Educação para a alteridade habilitada a engendrar relações que suplantem o vazio ético em que vivemos. Uma Educação apta a nos reconduzir à nossa essência primeira, conforme Martín Buber nos estimula a fazer:

Reconheçamos que foi ferida não unicamente a relação entre os seres humanos, mas sim a fonte mesma de sua existência. No mais profundo do conflito entre a desconfiança e a confiança em relação ao ser humano reside o conflito entre a confiança e a desconfiança em relação ao eterno. Se conseguirmos que pelas nossas bocas seja dito um verdadeiro “Tu”, então falaremos, depois de largo silêncio e de tartamudez; voltaremos a nos

dirigir para o nosso “Tu eterno”. A reconciliação produz reconciliação. (Buber, 2003b, p.123).

Instaura-se em nós, inegavelmente, uma reflexão no tocante ao papel da alteridade para a consolidação da relação Eu-Tu, de modo a possibilitar-nos a construção de uma identidade mais humana, mais parecida e mais próxima com a nossa origem primeira. Uma essência humana permeada pelo lugar do outro em nós mesmos.

1.2 Linguagem e identidade: olhar-se através do outro

A emoção não se expressa nas reações químicas, pantomímicas, secretórias e somatórias do organismo, mas precisa de certa expressão por meio de nossa fantasia.

(VYGOSTSKY, 199, p. 263)

O ser humano se constitui humano na medida em que convive com os outros. Dessa forma, por meio do princípio dialógico, fundamenta-se a alteridade e se estabelece a intersubjetividade. Isto se deve ao fato de que “o pensamento nasce no pensamento do outro”. (BAKHTIN, 1979, p. 329). Considerar o aspecto dialógico é, portanto, respeitar a diferença, posto que é a palavra do outro que revela o mundo exterior. Acerca disso o autor revela:

Nessa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. Elas introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade (BAKHTIN, 1979, p. 314/318).

Logo, a identidade é um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro, pois o elemento de ligação é a linguagem, já que “através da palavra, defino-me em relação ao outro (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1979, p. 113).

Nessa direção, partimos de fundamentos psicanalíticos freudianos e lacanianos que asseveram uma concepção em que o sujeito é marcado pela alteridade. Assim, Sigmund Freud (1930), atribui ao convívio entre as pessoas parte significativa do mal-estar que é

constitutivo aos humanos, e Lacan (1998), demarca uma alteridade com contornos ainda mais complexos, desdobrando-a em diferentes perspectivas, a saber: um Outro diferente, mas assimilável; um Outro diferente e estrangeiro; um Outro diferente e inominável.

Nesse âmbito, pode-se perceber uma estrutura coadjuvante na língua (falada ou escrita), pela qual o eu revela também a existência do Outro; porque o eu psicanalítico, então, nada mais é do que uma figura ficcional construída a partir do Outro - o Outro da cultura - e, por isso mesmo, configurando-se uma construção intersubjetiva, como Lacan elabora em *O estádio do espelho como formador da função do eu* (1998).

Diferente do eu *cogito* cartesiano, arquitetado por um eu que pensa, existe e sabe; no eu psicanalítico reside a essência do eu do desconhecimento, o eu do imaginário, um eu indagador sempre em busca de saber. Assim, no interior do campo psicanalítico delimitado por Lacan, o eu se constrói a partir do outro, sobretudo a partir da imagem que lhe é devolvida pelo semelhante, marcada pelo desconhecimento e pela alienação constitutivos desse próprio eu.

Nesse sentido, o pensamento lacaniano sustenta a tese de uma constituição do sujeito a partir de um outro, por meio do qual o eu é motivado a conhecer o mundo. Em diferentes artigos como *Totem e tabu* (1912), *O futuro de uma ilusão* (1968) e *O mal-estar na cultura* (1930), Freud também expõe sua visão evolutiva tanto do indivíduo como da cultura, considerando o desenvolvimento do homem numa interação com o meio social. Daí, é estabelecida nessa relação a questão da alteridade, pela qual Lacan (1981, p.170) introduz “o outro, como semelhante, e o outro como determinação inconsciente”, haja vista o psiquismo ter uma presença fundamental na constituição do ser humano.

Chemama (1995, p 104), por sua vez, assinala que

[...] na relação intersubjetiva, é sempre introduzida alguma coisa fictícia, que é a projeção imaginária de um sobre a tela simples em que o outro se transforma. É esse o registro do eu, com aquilo que comporta de desconhecimento, de alienação, de amor e de agressividade, na relação dual.

Postas essas premissas, entende-se que o eu é uma instância constituída a partir do outro, com quem preserva uma constante relação de amor e ódio, e mantendo-se imaginariamente alienado e em estado permanente de desconhecimento e indagação evidenciando a ambiguidade que intervém na formação do eu e nas relações, conforme explica Lacan (1981, p. 110), “todo o equilíbrio puramente imaginário com o outro está sempre condenado por uma instabilidade fundamental”.

Dessa forma, embora sejam evidentes as dificuldades características à metodologia qualitativa de pesquisa, as experiências simbólicas, identitárias e intersubjetivas do sujeito, quando tomadas como dados, expressam além do convencional, configurando um importante instrumento no estudo das demandas indivíduo-sociedade e indivíduo-indivíduo, pois os processos de subjetivação percebidos a partir da perspectiva de um sujeito com pluralidade identificatória e conflitiva não abarcam apenas o dualismo individual-coletivo recorrente nas pesquisas sociais.

A psicanálise desponta, então, como elemento questionador dos pilares que sustentam a maioria das análises do individual e do social, pressupondo, apenas, a relação desses dois vieses. Pensar em sujeito (eu) psicanalítico é refleti-lo a partir dos impasses entre pulsão e cultura; é romper com a vigência absoluta do modelo cartesiano de investigar o psíquico e suas relações com o social, já que o sujeito é entendido, na psicanálise, como produção simbólica carregada de complexidade, marcada pela incompletude, pelo desamparo e nunca podendo ser amparado em sua totalidade (LACAN, 1998c).

Os estudos psicanalíticos buscam transpor os congelamentos identitários com os quais as Ciências Humanas tentam definir o sujeito e o social, partindo da possibilidade de conhecimento que não é operado só pela consciência ou pela razão, já que privilegia a intuição, o afeto, o mito, o insight e a arte, porque se baseiam no princípio da singularidade, captando a realidade intersubjetiva que se impõe pela implicação entre sujeito e objeto e pela consideração do saber alheio às exigências do crivo racional. Neste aspecto, a história de vida do sujeito é trazida à existência por meio da linguagem, pois ela é a força matriz que carrega e impulsiona o conhecimento prévio do sujeito a se construir sócio-histórico e interativamente.

A abordagem psicanalítica, então, emerge como contributo para os estudos do desenvolvimento e das relações de intersubjetividade do sujeito, visto que abarca tanto a teoria do desenvolvimento humano, bem como o conhecimento do funcionamento do aparelho psíquico. É assim que Freud (1968), no texto *O eu e o isso*, define as instâncias psíquicas que desenvolvem o psiquismo a partir do contato deste psiquismo com o mundo externo e com os outros sujeitos, sugerindo que no processo de construção psíquica, o contato com o mundo externo e com os outros é fundamental e determinante.

Tyson & Tyson, (1993) atestam que, embora haja diferentes visões psicanalíticas, todas elas transitam progressivamente na construção de um conhecimento acerca do desenvolvimento humano, com a particular vantagem de serem abrangentes e globais,

permitindo compreender, articuladamente, os diferentes fatos e aspectos relacionais e estruturais implicados na construção da personalidade e no comportamento em geral.

Vygotsky (1994) dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores, ou seja, aquelas que se constituem no modo de funcionamento tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, a memória voluntária, a imaginação, etc. Esses processos, segundo o autor, são considerados sofisticados e superiores e não são inatos porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente (VYGOTSKY, 1994).

O sociointerativismo teve início com os teóricos russos Lev Semyonovich Vygotsky e Mikhail Mikhailovich Bakhtin. Essa concepção entende que a linguagem vai além de uma estrutura ou processo cognitivo, considerando-a no meio social e histórico em que o sujeito dela se utiliza. Por isso mesmo, é entendida como dialógica, já que, para que ela ocorra é necessário a presença de outro sujeito relacional visando construir seu significado.

Vygotsky, foi um Psicólogo que apresentou o conceito de aprendizagem mediada, enfatizando o papel da linguagem e do processo social e histórico no desenvolvimento do sujeito. Para Vygotsky (1988, p. 106) a “questão principal da educação é a de conhecimentos pela interação do sujeito com meio interacional”. De acordo com Vygotsky, a linguagem não é apenas uma manifestação externa do pensamento. Segundo ele “o pensamento não é expresso simplesmente em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (VYGOTSKY, 1991, p. 108). Compreendemos então, que para esse teórico a palavra tem o papel central no desenvolvimento do pensamento e na evolução da consciência, posto que, ele afirma que “uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (VYGOTSKY, 1991, p. 132).

Dentro desse contexto, Vygotsky (1988) postula que a linguagem marca a diferença entre o ser humano, dotado de capacidades mentais superiores, e os outros seres do mundo. De acordo com sua teoria, a criança, nos primeiros estágios de desenvolvimento, é biologicamente possuidora de um cérebro dotado de capacidade mentais inferiores, possibilitando uma interação dessa criança com os outros seres humanos, por meio das palavras, que ganham mais complexidades à medida que a criança vai estabelecendo novas situações interacionais (VYGOTSKY, 1988, p. 76).

Além disso, para Vygotsky (1988), o processo cognitivo se completa no instante comunicacional de utilização da palavra, quando essa palavra emerge da consciência e se transforma em linguagem. Na realidade, “trata-se da fala dialógica a que a criança é exposta

em processo de internalização”; que nada mais é que o retorno do *eu* a um instante relacional com o *outro* (VYGOTSKY, 1998, p. 136).

Conforme Emerson (2013), Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social – principal função da linguagem, e o pensamento generalizante – que torna a linguagem um instrumento do pensamento, e ambos observam o caráter social que os sustenta (EMERSON, 2013, p. 42).

Vemos assim, que o pensamento de Vygotsky apresenta grande afinidade com o pensamento dialógico, visto que, tal como para a concepção dialógica, para Vygotsky a consciência depende da linguagem para formar-se e se manifestar, do mesmo modo que a linguagem precisa da consciência para poder existir. Consoante ao pensamento dialógico, Vygotsky entende o sujeito organizador do discurso dentro de uma perspectiva relacional, marcada pela presença do outro, que se apresenta em diferenças graus de presença.

Mikhail Bakhtin, por sua vez, foi um filósofo da linguagem que considerou e desenvolveu uma concepção da linguagem a partir de um constante processo de interação mediado pelo diálogo. Para o autor:

[...] a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical não são conhecidas por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 1985, p. 86).

Destarte, o outro é, sem dúvidas, imprescindível tanto para Vygotsky quanto para Bakhtin. Ambos teóricos evidenciam a necessidade do outro na construção do processo linguístico, uma vez que “sem esse outro o sujeito não penetra na corrente da linguagem, não realiza a aprendizagem, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma sua consciência e tampouco se constitui como sujeito” (MARCUSCHI, 2008, p. 87). O outro é, inegavelmente, um instrumento indispensável de todo o processo dialógico sociointeracional.

Para Bakhtin (1985, p. 328), o *eu* só existirá na relação com o *outro*, posto que “mergulhando ao fundo de si mesmo o homem encontra os olhos do outro ou vê os olhos do outro”. Dentro dessa perspectiva relacional, Bakhtin considera a palavra como um fenômeno ideológico, capaz de exercer a função de signo, refletindo e refratando a realidade. Segundo esse teórico “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1988, p. 41).

Para Bakhtin a enunciação é formulada no exterior do sujeito, por meio das condições de produção do meio social, haja vista ser resultado da interação social.

A partir dessas premissas, Bakhtin (1986, p. 124), considera que “a linguagem vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta”. Sendo assim, a concepção Bakhtiniana elucida a linguagem como um produto histórico, cultural e social, apresentando a interação verbal como pilar fundamental para a observação e análise do funcionamento da linguagem.

O estudo da linguagem foi uma preocupação central para Vygotsky, recebendo, por isso, um lugar de destaque em sua teoria. Para o autor, a linguagem não é abordada como um sistema linguístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto funcional, psicológico. De acordo com Freitas (1994, p.92), interessava a Vygotsky “estudar a linguagem como constituidora do sujeito, procurando enfatizar, portanto, em seus estudos, a relação pensamento e linguagem”.

Vygotsky (1994) estabelece duas funções básicas da linguagem, a saber: intercâmbio social e pensamento generalizante. O autor elege como principal função da linguagem o intercâmbio social, uma vez que, para ele, é para comunicar-se com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas da linguagem.

A compreensão do indivíduo como um ser social é de vital importância para os estudos relacionados aos fenômenos sociointeracionais, que o sujeito vai delineando ao longo de seu desenvolvimento humano, pois à medida que compreendemos o modo como esse desenvolvimento se dá podemos encontrar a origem dos desajustes e prováveis disfunções sociais e até comportamentais desse sujeito e, com isso, buscar solucioná-los.

Dessa forma, a partir do entendimento dos conceitos de *reflexo-refração*, presentes nos estudos realizados por Bakhtin e de *ZPD* ou *Zona Proximal de Desenvolvimento*, formulada por Vygotsky, o presente estudo busca aproximar esses dois teóricos, numa tentativa de fazê-los dialogar, a fim de propor uma melhor compreensão dos fenômenos sociointeracionais e, por meio dessa articulação dialógica, desvelar possíveis encontros conceituais destes dois estudiosos tão importantes para o campo do desenvolvimento humano.

A maneira como o sujeito se relaciona socialmente, bem como o modo pelo qual os eventos sociointeracionais circunscrevem-se no cotidiano desse sujeito, dependerão das variáveis comportamentais e também dos significados desses comportamentos, que emergem da, e na relação com o outro, dentro de um contexto específico.

Retomando o pensamento de Bakhtin (1979), destacamos quão complexos são os processos de desenvolvimento humano, assim como sua dinâmica, flexibilidade, delimitações e transformações. Nesse sentido, um esforço em se buscar compreender a dinâmica relacional, como possível forma de rever o nosso lugar na trama social, enquanto seres humanos em construção, por si só já se mostra um grande desafio.

Para além disso, estudar o ser humano, fruto das relações, é empreender esforços no sentido de se desvendar os vínculos que permeiam tanto a sua existência quanto a essência, uma vez que há uma verdadeira gama de sentidos e uma trama infinita de significados e questões subjetivas intrínsecas ao processo de desenvolvimento do indivíduo, de modo que esses aspectos englobam vínculos materiais e imateriais, os quais podem apresentar conteúdos múltiplos e pensados como em constante transformação.

A ênfase de estudos centrados na compreensão das relações dialógicas perpassará, inegavelmente, pela apreensão de que o nosso objeto de estudo – os fenômenos sociointeracionais – ocorrem numa estreita articulação entre pensamento, consciência, linguagem e as ações humanas e suas dimensões sociais.

No epicentro dos fenômenos sociointeracionais emerge o outro social, alguém que não só dialoga conosco, mas também nos interroga e nos insere em contextos ou posições sociais, demarcando conosco um contínuo processo interacional, de construção de significados (FARACO, 2006, p. 72).

Destarte, os campos interativos ocupam, dentro da perspectiva sociointeracionista, um lugar de destaque, sendo entendidos como elementos focais e ao mesmo tempo fundamentais do processo de desenvolvimento humano.

Nós nos valemos dos estudos de Vygotsky e Bakhtin como meio de validar alguns importantes preceitos e aspectos relacionados à aprendizagem humana, bem como ao desenvolvimento e aquisição dos traços culturais, haja vista seus trabalhos apresentarem uma profunda reflexão filosófica e discursiva sobre a educação e também sobre a cultura. Para eles, a linguagem se define completamente como um agir discursivo por meio do qual o indivíduo apreende o mundo, o saber e a própria cultura.

O contexto cultural é, inegavelmente, o palco das principais transformações e evoluções do sujeito, desde a sua inscrição nesse mundo até o momento de sua morte. É pela interação social que nós aprendemos, desenvolvemos, evoluímos, criamos e recriamos formas de agir, atuar e nos portar nesse contexto cultural complexo, durante todo o processo vital.

Há, para a Psicologia do Desenvolvimento, diversas perspectivas explicitando o tema ora apresentado. Entretanto, vamos aqui nos ater à abordagem Sociointeracionista, defendida sobretudo, pelo Psicólogo e Filósofo russo Lev Vygotsky. De acordo com sua abordagem, “o desenvolvimento humano se dá na relação entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação” (FREITAS, 1994, p. 61).

Vygotsky (1978), destacou a importância do processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Ele preconizou a questão da interação no processo de aquisição de conhecimento afirmando que o sujeito é interativo e se desenvolve a partir das trocas relacionais intra e interpessoais, por meio do evento o qual ele denominou de mediação (VYGOTSKY, 1996, p. 270).

Segundo Vygotsky (1978), o desenvolvimento humano consiste no aprendizado interacional, que ocorre por meio de ferramentas intelectuais, sendo a linguagem uma das ferramentas mais importantes. Na obra *A formação social da mente*, Vygotsky (1984) assevera que o processo de desenvolvimento se dá em assintonia com o processo de aprendizagem, de modo que dessa assintonia emerge o que ele definiu como Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD).

Vygotsky engendrou uma teoria que contemplasse uma síntese do homem como ser biológico, social e também histórico. Com efeito, Vygotsky notadamente elaborou sua abordagem sempre voltada para os processos de desenvolvimento humano com ênfase na dimensão sócio-histórica, enfatizando a relevância da interação do sujeito com os demais sujeitos constitutivos do espaço social (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

Para Morrison (1993), Vygotsky buscava caracterizar, através da sua abordagem, “os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo” (MORRISON, 1993, p. 62).

As maiores contribuições de Vygotsky estão relacionadas às reflexões sobre o desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem em meio ao social. Vygotsky (1996, p. 102) afirmou que “as características individuais e até mesmo as atitudes pessoais estão impregnadas de trocas com o coletivo”, isto é, o que entendemos ser o mais individual em um ser humano é fruto da relação do homem com o seu próximo.

A partir dessa perspectiva, Vygotsky formulou seu pressuposto sobre a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). De acordo com Wertsch (1985), Vygotsky postulou os pressupostos de ZPD “numa clara intenção de propor novas formas de se lidar com dois

importantes aspectos ligados à Psicologia Educacional: a avaliação das práticas de instrução e a avaliação das habilidades cognitivas das crianças” (WERTSCH, 1985, p. 173), uma vez que Vygotsky entendia que o aprendiz, o instrutor ou o professor e o conteúdo interagem com o problema para o qual se procura resposta.

Para Vygotsky (1996), ZPD nada mais é que a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de solucionar os problemas de modo independente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela habilidade de resolver problemas com a ajuda de um parceiro mais experiente ou de um mediador (VYGOTSKY, 1996, p. 276).

Posto isto, entendemos que para Vygotsky a função dos sujeitos mais experientes como os pais, os professores e colegas mais velhos, por exemplo, seria a de favorecer a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento do indivíduo, servindo de mediador entre esse sujeito e o mundo. Assim, de acordo com Vygotsky (1978), existem dois processos inerentes ao desenvolvimento reguladores das trocas entre os pares. Um deles, a autorregulação, é precedida por uma regulação exterior. Por isso, a aprendizagem de habilidades e de saberes ocorre em um contexto social, no interior do qual outro indivíduo mais apto guia a atividade de indivíduos menos aptos (WERTSCH, 1985, p. 136).

Vygotsky (1978), ao desenvolver uma abordagem contemplativa das relações sociointeracionais do sujeito e ao propor a ZPD, forneceu aos Psicólogos e também aos outros profissionais que trabalham com educação, uma ferramenta inovadora através da qual se pudesse compreender melhor o curso interno do desenvolvimento humano, bem como possibilitou o uso desse método como instrumento de percepção dos ciclos e processos de maturação do sujeito, diferenciando aqueles já completos dos que ainda estiverem em estado de formação. Desta forma, Vygotsky permitiu que se delineasse o futuro imediato do sujeito e o seu estado dinâmico de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1978, p. 63).

Em síntese, a ZPD trouxe uma nova forma de se perceber o desenvolvimento humano. Isto porque Vygotsky acreditava que existiam prazos específicos no desenvolvimento para cada tipo de aprendizagem. Para ele, a ZPD haveria de se tornar um conceito precioso nas pesquisas do desenvolvimento, visto que a riqueza de suas implicações para o campo da linguagem, da aprendizagem e na compreensão do desenvolvimento mental do indivíduo já se confirmava e se mostrava incontestável.

Em suma, podemos assim definir o que é a ZPD: é a distância existente entre o que o sujeito consegue fazer de forma independente e o que ela consegue realizar de forma

assistida ou com o auxílio de outra pessoa, que pode ser os pais, o professor ou um colega em um nível de desenvolvimento mais avançado.

Mikhail Bakhtin, por sua vez, desenvolveu sua teoria afirmando que o homem é fruto do conjunto das relações sociais. Alguns estudos, inclusive, valem-se dos pressupostos bakhtinianos como um “instrumento para compreender o desenvolvimento humano em contextos diversos, bem como para a própria construção de um referencial teórico-metodológico na Psicologia do Desenvolvimento” (FREITAS, 2005, p. 308).

A obra de Bakhtin é marcada pelo conceito de dialogismo, o qual pode ser definido como o princípio constitutivo da linguagem. Isto é, para Bakhtin, o dialogismo seria a participação dialógica dos indivíduos no espaço social, revelando particularidades destes e tornando-os seres responsivos. Para ele, “o dialogismo é a forma em que se delineia a consciência, como também a forma em que o sujeito aparece no espaço social, plural e nas suas vozes” (SEVERO, 2007, p. 60).

De acordo com Faraco (2009), Bakhtin entende o diálogo numa estreita ligação com o ato de se viver, na vivência diária do ser humano em sociedade. Faraco elucida melhor esse aspecto tomando o manuscrito: *Para uma refeitura sobre o livro de Dostoievsky*, onde Bakhtin expõe sua concepção dialógica do viver:

Viver significa tomar parte do diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder. Estar de acordo, e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lápis, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal (Bakhtin, 1999, p. 293 apud FARACO, 2009, p. 76).

Dessa forma, para Bakhtin (1992), ao se comunicar, uma pessoa não está sozinha, mas ela leva consigo as ações e toda a organização social que construiu conjuntamente com os demais sujeitos. Ou seja, para ele nós somos “frutos de uma organização social, e a nossa consciência somente adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais” (BAKHTIN, 1992, p. 36).

O ponto central da sua *Filosofia da Linguagem* é justamente a concepção de signo. Para Mikhail Bakhtin, o signo não deriva da consciência individual e nem de uma entidade fundamental. O signo encontra seu sentido e sua origem na interação verbal, com intrínseca participação do outro. Além disso, para ele o “signo nada mais é do que a materialização da comunicação” e a “palavra fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 1992, p. 36).

Portanto, podemos compreender que para Bakhtin os enunciados de um falante estão sempre entrecortados pelas palavras do outro, de modo que o discurso elaborado por um falante constitui e se constitui também no discurso do outro, assemelhando-se ao processo do ato de se olhar no espelho.

Para Bakhtin (1992), todo material significante perpassa pelo discurso e pela verbalização. De fato, para ele, “os signos são veículos ideológicos, refratados pelos usuários e refletidos nas condições prática cotidiana” (BAKHTIN, 1992, p 42).

Acerca do conceito de refração, este autor afirma que,

Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material do significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de interpretação (BAKHTIN, 1992, p. 38).

Nesse contexto, para que se produza significação, é preciso ser signo, de modo que onde ocorrer signo, ocorrerá também o ideológico, pois para Bakhtin tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Isto é, segundo ele “tudo que é ideológico é um signo e sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 1981, p. 32).

Portanto, tudo que é ideológico para Bakhtin, possui um valor semiótico de representação, seja o signo verbal, como a palavra, ou o signo não verbal, como a imagem. Entretanto, o signo ideológico não deve ser entendido, de acordo com o autor, “como simples reflexo da realidade, mas também um fragmento material dela”, pois o signo “é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela” (BAKHTIN, 1981, p. 37).

Isto posto, entendemos que o signo ideológico bakhtiniano reflete e também refrata a realidade de determinado aspecto social, podendo não só apreender a realidade, mas também ratificá-la, pois conforme assevera o autor, “o que dá dinamicidade e vida às formas de criação ideológica, também as torna meios de deformação e de refração do ser, oriundos do confronto de interesses sociais” (BAKHTIN, 1981, p. 32).

Logo, construídos essas conceituações, podemos compreender que Bakhtin propôs um dialogismo para explicitar as relações que o ser humano constrói externamente e internamente, uma vez que o autor deixa evidente, em seus pressupostos, que o ser humano além de dialogar com o meio social e com as pessoas a ele circundantes, dialoga também consigo mesmo, por meio da própria consciência.

Assim sendo, Bakhtin esclarece que o sujeito, ao elaborar um enunciado, terá de confrontar conteúdos e signos ideológicos divergentes, revisitar o passado, reformular memórias, projetar o futuro e construir um diálogo interno antes mesmo de adentrar na trama do diálogo externo, com o mundo. Tal processo representa o que o autor denominou de “reflexo e refração”, metaforizando os papéis de locutor e interlocutor e inaugurando o que o autor chama de “relação eu-outro, que ocorre apenas por meio de signos ideológicos” (BAKHTIN, 1997, p. 35).

Destarte, toda teoria que ignora o processo concreto de comunicação e interação verbal termina por criar conceitos metafísicos ou construir uma subjetividade anterior às trocas entre os homens, ficando seu surgimento sempre transferido para outro tempo e outro local.

Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky desenvolveram suas teorias de modo semelhante, embora se dedicassem a campos de investigação científica diferentes – Bakhtin se destacou nos estudos sobre a Filosofia da Linguagem, enquanto Vygotsky realizou estudos na área da Psicologia do Desenvolvimento.

Entretanto, diversos estudiosos elucidam a possibilidade de diálogo entre esses dois teóricos, sobretudo no que se refere aos fenômenos sociais e no que tange ao estudo da linguagem.

Bakhtin e Vygotsky partem do princípio de que a linguagem é um fator fundamental no processo de conhecimento do mundo, entendendo que a constituição dos sujeitos se dá nas interações sociais. De acordo com Ponzio (2008, p. 73) os dois autores “se opõem a reduzir a reação verbal a um fenômeno de caráter unicamente filosófico, do qual se exclui o elemento sociológico”. Ponzio (2008) esclarece que Bakhtin e Vygotsky defendem que signo e linguagem ultrapassam a concepção de meros instrumentos transmissores de significados, pois são também ferramentas de significação e de manifestação social do organismo.

Para Freitas (1995), ambos os teóricos propuseram uma dialética do objetivo e do subjetivo, mediada pelo fenômeno da linguagem. Acerca disso, a autora pontua:

Por isso a linguagem é uma questão central em seus sistemas. Destacaram aí o valor da palavra e da interação com o outro. Consciência e pensamento são tecidos com palavras e ideias que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo. [...] Buscaram explicar e compreender, a partir de uma perspectiva social, os fenômenos intrapsíquicos e linguísticos (FREITAS, 1995, p. 158-159)

À vista disso, enquanto Vygotsky (2001, p. 49) afirma que “o pensamento se realiza na palavra constituída de significações” e que “o desenvolvimento da linguagem, produzida social e historicamente, permite uma representação da realidade”; Bakhtin, por sua vez, enfatiza que “a língua não pode ser compreendida isoladamente, fora de seu contexto social” e que “o signo ideológico reflete e refrata a realidade de cada esfera social-ideológica” (BAKHTIN, 1981, p. 37).

Em outras palavras, para Bakhtin e Vygotsky, é na raiz da experiência com o outro que se consolida o princípio da dialogia, pois tanto para a perspectiva bakhtiniana quanto para a vygotskyniana, não é o biológico que explica o desenvolvimento da linguagem, mas sim as interferências sociais e históricas.

Outro importante ponto de intersecção entre Bakhtin e Vygotsky diz respeito ao conceito de ZPD, formulado por Vygotsky, já que para compreendermos os modos como a linguagem organiza as relações dialógicas e dialéticas entre o social e o individual, no movimento dialógico e dialético da ZPD, são centrais as discussões de Bakhtin.

Destarte, ambos os autores entendem que as especificidades dos fenômenos psíquicos humanos repousam sobre a intermediação e são produzidos, reproduzidos e aplicados dentro de situações sociais concretas.

Na perspectiva bakhtiniana, “a palavra pode preencher qualquer função ideológica gerada no contexto social” (BAKHTIN, 2002, p. 35), de modo que é possível, na visão do autor, que haja uma “transformação da palavra do outro em palavra pessoal, na medida em que o processo de construção de sentidos se dá coletivamente” (BAKHTIN, 2002, p. 38).

Dessa forma, parece-nos saltar do texto a concepção de que para Bakhtin (2002), a compreensão de que a cultura contemple um infinito processo de interlocução, está imbricada num deslocamento da compreensão da problemática dos significados para o processo de interação social.

De acordo com Faraco (1993, p. 197), a concepção social da linguagem e a visão de comunicação como algo inerente às circunstâncias humanas, “síntese dialógica dos contrários, marca o cenário de produção de significados e demarca a compreensão do sujeito historicamente localizado”.

Partindo desses pressupostos, o sujeito bakhtiniano e também vygotskyniano é detentor dos conteúdos da sua consciência e responsável por seus pensamentos, já que para Bakhtin e Vygotsky, individualidade é uma síntese cultural que se apresenta como

superestrutura; e a atividade mental, para ambos os autores, opera como marcador do mundo social e está situada no contexto dos signos coletivamente construídos (BAKHTIN, 2002; VYGOTSKY, 2001).

Assim sendo, podemos nos questionar em que medida o sujeito individual não se deixaria contaminar pelas impressões, sentidos, vivências e significações do outro? Isto é, existe realmente uma individualidade pura? Os sujeitos não seriam apenas frutos das interações sociais? A construção dos nossos significados e, conseqüentemente, as implicações de nossa consciência particular não contaminariam o outro, e por esse outro não seriam também contaminadas?

Bakhtin (2002) e Vygotsky (1989) destacaram a coexistência dos sujeitos dentro do diálogo, enfatizando a emergência da significação como princípio para a compreensão de como a linguagem é produzida nas relações entre os homens e como a produção humana afeta os participantes nessas relações. Em outras palavras, para esses dois teóricos, o sujeito e os sentidos são construídos discursivamente nas interações com os outros sujeitos.

Além disso, o pensamento de Bakhtin e de Vygotsky coadunam também no que se refere ao elemento consciência. Para Bakhtin (2002), falar sobre consciência é falar sobre linguagem, uma vez que a consciência só pode surgir e se firmar por meio dos signos linguísticos. De acordo com ele, “consciência é um fato socioideológico de determinado grupo social” (BAKHTIN, 2002, p. 84).

Em contrapartida, Vygotsky (1978), define consciência como uma função de origem social, em que os signos possuem papel imprescindível, e que funciona como reguladora do contato social com os outros indivíduos. Para ele, “a palavra é unidade básica do sistema dos reflexos da consciência”, ou seja, “dos reflexos que servem para traduzir a influência dos outros sistemas” (VYGOTSKY, 1991, p. 12). Sobre esses aspectos, Vygotsky comenta:

O mecanismo da consciência de si próprio (autoconhecimento) e de reconhecimento dos demais é idêntico: temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos com respeito a nós o mesmo que os demais com respeito a nós. Reconhecemos-nos a nós só na medida em que somos outros para nós, isto é, pelo quanto somos capazes de perceber de novo os reflexos próprios como excitantes. (VYGOTSKI, 1991, p. 12)

Para a filósofa Agnes Heller, o homem faz de si mesmo o objeto de sua consciência, de modo que sem a consciência de si não poderá haver ser humano. Segundo ela “o centro da minha consciência pode estar ocupado pela própria implicação de mim, ou pelo objeto

em que eu estiver implicado e o sentimento resultante desse processo pode ser figura ou fundo” (HELLER, 1985, p. 23).

De acordo com Heller (1985), o pensamento funcionaria como fundo sempre que a relação com algo ou alguém se encontrar impedida. Assim, vê-se que para compreender a construção social da consciência, o pensar, agir e sentir devem ser apreendidos na sua integralidade ou na interface destes. Consequentemente, entendemos que Agnes Heller propôs um novo aspecto a ser agregado às relações sociais: o sentimento ou afetividade.

Corroborando com os postulados de Merleau-Ponty e Agnes Heller, Ana Costa (2001), em seu livro *Corpo e escrita*, assim define a imbricação corpo e linguagem:

A experiência não pode ser reduzida exclusivamente à referência a um símbolo abstrato, ou a uma imagem. Ela precisa passar pelo corpo na sua relação com o semelhante e com o real (desde que este real inclua alguma atividade, algum exercício). É somente essa natureza que produz um saber (COSTA, 2001, p. 33).

Portanto, se há uma consciência humana, ela se define por ser social: o sujeito fruto da relação com o meio e com os seus semelhantes. Entretanto, sabemos que a ênfase ao corpo escapou aos estudos dos teóricos sociointeracionistas. É justamente em torno das noções de intersubjetividade e interação social que debatemos os pressupostos de Bakhtin e Vygotsky, haja vista ambos os autores não se aterem ao lugar que o corpo ocupa na produção da linguagem.

Ao proporem, no entanto, a relação com o outro e com o meio, destacando a interação social nas problemáticas em torno da linguagem, da consciência e do desenvolvimento humano, esses dois teóricos abriram caminho para proposições no que diz respeito ao corpo humano como produtor de sentidos. Afinal, a linguagem é, ela mesma, uma experiência corpórea, cuja operação desenha as faces e delinea os conceitos de consciência e cultura, fala e sentido, indivíduo e sociedade, pensamento e corpo.

Assim, se a noção de desenvolvimento está atrelada a um contínuo de evolução, em que nós caminharíamos ao longo de todo o ciclo vital, nada mais coeso que agregarmos aí o lugar do corpo como produtor de significados e da própria linguagem, posto que essa evolução, nem sempre linear, se dá em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e também corpóreo-motor.

Portanto, se o desenvolvimento humano pode ser apreendido também na dimensão corpórea, de modo irrefutável, esse desenvolvimento carregará em si a marca da essência

que o constitui: interação. Afinal, o ser humano é demarcado por uma origem primeira, já que só existem seres humanos porque há entre eles o conceito relacional, mediado pela linguagem.

De fato, o ser humano é entendido como um ser essencialmente social e, como tal, sempre ligado às condições sociais. Assim, o ser humano é fruto de uma mediação e marcado histórico e socialmente, não podendo jamais ser compreendido independente de suas relações e vínculos. Portanto, os processos de desenvolvimento humano são demarcados em contextos culturais socialmente regulados.

Isto posto, entendemos a partir da dialógica entre Bakhtin e Vygotsky, que há uma natureza relacional demarcadora do processo de desenvolvimento humano: o ser humano é relação, constrói-se na relação com o outro e com o mundo, diferenciando-se e marcando a sua singularidade justamente no espaço relacional.

Assim, ao revisarmos a teoria de Bakhtin e Vygotsky, podemos repensar o lugar do outro em nossa vivência, trazendo à luz do diálogo questões centrais para esses dois autores no que tange à interação humana, bem como buscamos aproximar suas ideias e expô-las a fim de elucidar a proximidade de seus constructos.

Notadamente, observamos que Bakhtin e Vygotsky têm muito mais em comum do que imaginávamos. Um aspecto que nos chamou atenção se refere ao fato de que, para ambos, a atividade humana não é internalizada em si, e sim como atividade significativa, próxima do que ocorre com o processo social e mediada semioticamente.

Se por lado Vygotsky introduz, na análise psicológica, a dimensão semiótica, onde a linguagem e os signos constituem os fenômenos psicológicos, contribuindo significativamente para o debate central na Psicologia sobre a relação com o outro e o papel do outro na constituição da subjetividade; Bakhtin, por sua vez, contribui com importantes estudos para uma concepção dialógica da linguagem e da comunicação, que englobam a formação da consciência, mediada pelos signos, descentralizando o sujeito e o reconduzindo à situação de agente ativo em interação constante e fluída: um sujeito responsivo e responsável.

Ademais, as reflexões de Vygotsky e Bakhtin permitem-nos o aprofundamento das discussões sobre o sujeito, subjetividade e interação a partir da linguagem, sendo extremamente pertinentes às questões atuais da Psicologia, da Linguística e também da Educação.

Para além disso, os estudos correlatos em Bakhtin e Vygotsky, trouxeram-nos significativos esclarecimentos sobre a definição de signos e consciência, os quais são muito semelhantes, em ambos os autores.

Vygotsky entende a consciência como objeto da Psicologia, rompendo com a separação entre cognição e afetividade. Dessa maneira, a consciência, para ele, é tratada como uma dimensão semiótica circunscrita enquanto estruturação lógica dos sistemas psicológicos, que comporta uma tensão permanente, na qual a consciência é, ao mesmo tempo, tensionada pelos produtos históricos universais e pelas singularidades dos sujeitos. Vygotsky assim a define: “temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos em relação a nós mesmos o mesmo que os demais em relação a nós” (VYGOTSKY, 1996, p.18).

Em Bakhtin, a definição de consciência ganha os mesmos contornos, já que para ele a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Bakhtin esclarece que “os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis”, isto é, “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social” (BAKHTIN, 1997, pp.35- 36). Para ele se nós privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobrar nada.

Outra considerável constatação está ligada ao modo como Bakhtin e Vygotsky trabalharam o conceito de linguagem, atribuindo-lhe um caráter demarcador de uma identidade do sujeito. Para Vygotsky, a linguagem é constitutiva e constituidora do sujeito, isto é, o sujeito é constituído pelas significações culturais e é constituinte de significações sociais. A mediação pelos signos, possibilita e sustenta a relação social, pois é o processo de significação – significado e sentido que permite a comunicação entre as pessoas. No campo compartilhado de significações, na cultura, a linguagem reflete uma determinada realidade social, resgata o desenvolvimento histórico da consciência e, além disso, possibilita a produção de novos sentidos.

Eixo central do pensamento baktiniano, a linguagem é expandida, assumindo também o contorno de dialogismo (relações discursivas entre homem-mundo, homem-natureza e sujeito-objeto do conhecimento) ocorre entre discursos que interagem na comunicação e, nessa interação, produzem o processo de significação. O discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais,

procura apoio etc. Através da linguagem, os discursos são produzidos em condições específicas (enunciação), estabelecendo formas num intercurso social (enunciados) que, além de instaurar relações entre o eu e os outros, veicula o universo ideológico.

Dessa forma, apreender os conceitos de Bakhtin e Vygotsky nos conclama a uma tomada de consciência sobre o lugar que o outro ocupa em nossas vidas. Entretanto, não se trata de um simples reconhecimento do outro, ser humano alheio, distante e simples ser existencial constitutivo do processo de desenvolvimento humano. Mas nos deixar capturar pela presença do outro que nos completa, que é um só em nós, essência única e existência una; uma voz que reverbera de nós nele e dele em nós. Ou seja, consciência de mundo se dá imbricada na sua tomada de consciência em relação ao outro. As pessoas se completam, mas uma completude inconclusa. Considerando a historicidade de ser humano, percebemos a importância de estarmos sempre em comunhão para nos completarmos.

1.3 No silêncio do espaço escolar: o professor como o grande outro na relação com o aluno

A automutilação é uma tentativa de parar sensações ruins, aliviar sensações de vazio ou autopunição.

(GIUSTI, 2013, p. 77)

A contemporaneidade trouxe consigo uma descrença na razão como provável mediadora nas relações humanas. Tal percepção ganha destaque nos estudos realizados pelo filósofo Max Weber, na obra *A Ética protestante e o espírito do capitalismo*, na qual ele chama a nossa atenção para o fato de que a instrumentalização da razão, no Ocidente, provocou uma percepção compartimentada do mundo, da natureza e do próprio homem conduzindo-nos a um estado de desencantamento e reforçando uma cultura da violência, na medida em que inscreveu as relações intersubjetivas deste homem dentro de uma visão perversa de competitividade, de distanciamento e de indiferença pelos outros, marcada pela barbárie e pelo caos.

O tema barbárie ganha contorno mais recente ainda na concepção adorniana sobre a regressão dos sentidos do homem. Adorno pontua acerca disso:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme relação à própria civilização – e não apenas por não terem sua arrasadora maioria experimentado a formação dos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição. (ADORNO, 1995, p. 155).

Assim, os educadores contemporâneos convivem com a realidade de não só educar, mas suscitar no sujeito uma indignação ao caos e à barbárie, experimentados no nosso cotidiano, em que uma simples atitude discordante nos pontos de vista entre os sujeitos, já é razão suficiente para se cultivar o ódio entre eles.

Educar, hoje, vai muito além do aspecto formativo desse termo. Educar em meio ao caos e à barbárie é provocar, no sujeito, um estado de resistência à banalização do seu senso crítico e também de sua humanidade. Ao mesmo tempo, é fazer com que este sujeito confira à existência humana um sentido real de dignidade, de cooperativismo e de alteridade.

Analisando a escola como um contexto socioeducativo, enxergamos que é nela que o sujeito mais facilmente evidencia a sua natureza humana, visto que é na escola que o adolescente, longe do controle da família, apresenta naturalmente suas características psicológicas, cognitivas e afetivas. É na relação diária com os professores, por meio da identificação, que nasce a construção identitária dos alunos. É um processo gradual que permeia toda a vida acadêmica dos educandos.

Entretanto, quando olhamos para a escola, para a sua organização e para a maneira como se dá a relação entre professores e alunos, podemos verificar que tal relação é muito mais complexa do que supomos. O cotidiano escolar é, por vezes, campo fecundo para a construção e troca de vivências. Mas, será possível ao professor acompanhar a rede de relações de cada um de seus alunos? Teria o professor preparo, formação e instrumentos pedagógicos, afetivos e psicológicos necessários para lidar com tantas demandas conflitivas dos adolescentes? O professor disporia de tempo para fazer um trabalho de acolhida psicoafetiva ao corpo discente?

Infelizmente, observando a rotina escolar, percebemos que a realidade envolvendo as relações cotidianas de alunos e professores está distante do ideal. O que podemos notar é que, na maioria das vezes, os professores se veem capturados pelo excesso de afazeres, sejam pedagógicos ou mero cumprimento de diretrizes administrativas e não têm a disponibilidade

para “ver” ou “escutar” seus alunos em suas demandas afetivas. Quando se trata da situação envolvendo a automutilação dos alunos, o quadro é ainda mais delicado. A maioria dos professores, por não saberem lidar com o problema, ignoram os casos ou simplesmente encaminham os alunos à coordenação pedagógica ou disciplinar, passando o problema adiante.

Por outro lado, há também um esgotamento laboral dos profissionais de educação, os quais não têm tido tempo sequer para acudir seus conflitos e problemas psicológicos. A profissão docente é considerada pela Organização Internacional do trabalho (OIT), como uma das mais estressantes, com forte incidência de elementos que conduzem ao esgotamento físico e emocional e aos transtornos psicológicos. Esse fenômeno, que atinge professores de diferentes países, parece portar um caráter epidêmico mundial que extrapola as fronteiras nacionais (GIL-MONTE, 2008).

Diante disso, percebemos que o professor de hoje precisa apresentar, no bojo de seus objetivos, uma visão de aprendizagem que não conceba o homem como um ser fragmentado, que aprende de forma desarticulada das outras áreas do conhecimento. Isto é, o professor contemporâneo tem um papel que não possuía há algumas décadas: repensar sua prática e enfrentar os desafios e as transformações, sobretudo ligadas às mudanças de valores, que os novos tempos de barbárie têm produzido (SANCHES, 2005).

Para Paim (2005, p. 79), o professor “deve ser entendido como um corpo vivo que empresta suas emoções aos seus alunos”, a fim de que eles construam suas próprias experiências. Afinal de contas, o ambiente escolar é onde as manifestações sociais e culturais se manifestam com mais intensidade e onde o professor deve estar preparado para ensinar em meio ao desafio de se educar num tempo de Tecnocosmos, de Ciberepaço, de Informatização galopante, de Cultura Googleana, de Bioética, de Biodiversidade e de Células Tronco (CORAZZA, 2009, p. 13).

Nesse sentido, para que o professor possa se situar nesse horizonte fronteiriço entre a descrença na humanidade e uma possível crença na educação como único viés capaz de promover e/ou resgatar a dignidade própria do ser humano, é necessário que os educadores se voltem para o drama da crise de valores enfrentados pelo sujeito contemporâneo e, vislumbre na educação o que Martin Buber caracterizou como uma educação para a esperança, porque para ele “existe esperança em meio a dor”. Buber acrescenta que é possível uma educação voltada para a retomada do sentido da vida, ao afirmar que:

A educação digna desse nome é essencialmente educação de caráter, pois o bom educador não só leva em conta as funções isoladas de seu aluno, como quem procura conferir-lhe unicamente determinados conhecimentos ou habilidades, mas sim se ocupa continuamente com esse ser humano em sua totalidade. (BUBER, 2003a, p. 39).

O que Buber nos propõe é o exercício do Magistério pautado no diálogo, na face-a-face com outro sempre buscando uma relação dialógica capaz de nos conduzir em direção ao outro e, por isso mesmo, suficientemente eficaz na tarefa de nos fazer olhar além e perceber no outro a nossa própria condição humana, tão igual e complementar. Isto é, uma humanidade provocativa de responsabilidade para com o outro, já que esse outro e nós temos em comum uma mesma raiz, que é a humanidade.

O exercício de uma educação voltada para o outro é também matéria-prima dos estudos realizados pelo professor Carlos Skliar. Este autor ressalta que nós devemos repensar “a mudança educativa como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos”. (SKLIAR, 2003, p. 39).

É evidente a relação dialógica entre os pressupostos buberianos e os de Skliar, na medida em que ambos os autores nos direcionam a vislumbrar um processo educativo contemplativo das diferenças, sugerindo-nos um deslocamento de nosso lugar, isolado e distante, para uma relação próxima com os nossos semelhantes, já, que, nessa zona marcada pela indiferença, não há produção de humanidade. Nesse sentido, Skliar esclarece que,

Há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, maleável. Assim sendo, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas há também a mesma dualidade (outro próximo – outro radical) em termos de interioridade, que esses outros também podem ser eu, sermos nós. (SKLIAR, 2003, p. 41).

Dentro dessas perspectivas postas por esses dois importantes representantes de uma educação para o diálogo, fica notório o espaço produzido pela indiferença. Porque, buscar compreender o caos e a barbárie do presente século é, sobretudo, aventurar-se pelo universo do outro ou dos outros, a nós circundantes. E como fazer isso sem uma travessia em direção ao outro? No mínimo, para logarmos êxito em nossa prática educativa, nós, enquanto professores construtores de ponte para o outro, precisamos primeiro sair do nosso lugar, quebrar a barreira da indiferença e caminhar para o lugar ocupado pelos outros, pelo outro. Pois, o exercício da humanidade começa no instante em que nós nos deslocamos de nossa

posição costumeira, rompemos com os limites de nossa indiferença e nos despimos de nossos pré-julgamentos para, só então, conseguirmos nos comunicar e evocar o encontro e podermos provocar a relação.

Defender uma concepção de educação problematizadora, que parta do caráter interrelacional dos homens, na qual a linguagem deve assumir um discurso ético para mediar as relações é, sem dúvida, propor uma educação para a alteridade.

Para a filosofia do diálogo, concebida por Martin Buber, a palavra fundamenta a existência humana e a linguagem é manifestada em uma dupla conduta ante o mundo, por meio dos princípios fenomenológicos Eu-Tu e Eu-Isso. Enquanto o princípio Eu-Tu, descreve a existência humana em sua total atualidade, no fenômeno da relação, da totalidade do ser e da reciprocidade; o princípio Eu-Isso compreende a existência humana em sua parcialidade ou limitação do eu egocêntrico e do objeto.

Com a atenção voltada para esses dois princípios, Buber (2003a) explora o conceito de relação e nos apresenta uma atitude relacional humana saudável fundamentada no princípio Eu-Tu, em que há uma totalidade do ser. Por outro lado, o princípio Eu-Isso é desvelado por Buber como o princípio fundante de um ser fragmentado o qual não permite a relação, apenas o relacionamento. Isto é, o Eu-Isso descreve o modo como, por meio da experiência, nós entramos em contato com o mundo e nos utilizamos dele.

Assim, para a filosofia buberiana o homem transita dentro desses dois universos interrelacionais, nos quais o princípio Eu-Tu deve estar em equilíbrio com o princípio Eu-Isso, pois os dois têm caráter de complementariedade, já que cada um tem a sua função.

Contudo, ao nos depararmos com ambientes áridos, marcados modernamente, com o crescimento da razão instrumentalizada nós nos deparamos com o predomínio da relação Eu-Isso, em que os princípios relacionais são demarcados por comportamentos frios e violentos. A esse respeito, Buber adverte que

a tomada de conhecimento íntimo permite entender o que mostram as interações: o outro não é um objeto separado de mim, mas alguém que diz algo a mim. E porque ele diz algo, devo a ele uma resposta. [...] o caminho para que o homem se torne humano é reconhecer o outro e dar a ele uma resposta responsável. (BUBER, 2009, p. 42).

Outro autor que chama a nossa atenção para os princípios relacionais apresentados por Martin Buber é o também filósofo Emmanuel Lévinas, quando objetiva o seu pensamento a partir da “responsabilidade com o próximo (o outro), como medida de uma

relação construída no gesto ético”, capaz de consolidar a concretização da alteridade. (LÉVINAS, 2004, p. 212).

O que Lévinas nos propõe quando discorre sobre o gesto ético é, notadamente, problematizar o papel da educação como meio de transformação da concepção subjetiva humana, já que para ele a linguagem moderna deve incluir e assumir “um discurso ético capaz de viabilizar a justiça, pois a linguagem é justiça”. (LÉVINAS, 1980, p. 190).

Desse modo, tanto Buber quanto Lévinas nos convidam à prática da alteridade por meio da relação. Ambos os filósofos nos desafiam.

Lévinas nos interroga acerca da efetivação da relação que ele chama de “apresentação do rosto pondo-nos na relação com o ser”, de modo que esse rosto “efetiva-se na inadiável urgência com que ele exige uma resposta” (LÉVINAS, 1980, p. 190). A respeito desse postulado, Lévinas nos apresenta o rosto como uma condição de possibilidade para a realização da ética, ou seja, “(...) a epifania do rosto é ética” (LÉVINAS, 1980, p. 178). Tendo em vista que não se trata de uma ética ontológica, nem de uma ética de valores, mas, sim, da ética da alteridade, o rosto apresentado na filosofia levinasiana nos convida para uma relação com ele sem interesses, uma relação de entrega.

Buber, por sua vez, complementa esse pressuposto e vai além, afirmando que,

para podermos sair de nós mesmos em direção ao outro é preciso (...) partirmos do nosso próprio interior. É preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo. O diálogo entre meros indivíduos é apenas um esboço, é somente entre pessoas que ele se realiza. (BUBER, 2009, p. 55).

Esses conceitos postos por Lévinas e Buber nos levam a buscar compreender o que seria, então, uma educação para a alteridade, capaz de perceber o outro e de lhe responder de modo relacional, uma vez que a resposta responsável parte da escuta do outro. Porque, construindo um espaço educacional e as nossas práticas pedagógicas pautadas na preocupação de se alcançar efetivamente uma resposta que faça sentido para o outro (outros) constitutivos do ambiente educacional, estamos praticando alteridade, pois “educação é relação que acontece na dinâmica de voltar-se para o outro”. (BUBER, 2012, p. 93).

A noção de alteridade abarca vários vieses, inclusive, no que tange à sua etimologia. De acordo com a filosofia, a alteridade vem “*do Latim alteritas. Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro*” (ABBAGNANO, 1988, p. 34). Já para a psicologia, alteridade

compreende o “*conceito de que o indivíduo tem segundo qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego*” (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, 1973, p. 75).

Desse modo, essas duas concepções, a filosófica e a psicológica trazem em seu bojo a origem da concepção de alteridade como o processo de reconhecer-se no outro, embora existindo diferenças físicas, psíquicas e culturais. No campo social-educacional, somente na década de 1980, o conceito de alteridade recebeu destaque, conforme postula Silva,

O termo educação bicultural foi utilizado, inicialmente, para designar as ações institucionais que levavam em consideração a diferença cultural dos alunos [...] A transição para a noção de intercultura nos anos 80 ganha novas proporções de caráter propositivo e político-pedagógico (SILVA, 2002, p. 21).

Ora, a Educação, como instrumento de construção da alteridade deve, inegavelmente, conceber o sujeito como alguém que, desde a sua origem, é marcado, é entrecortado pela presença do outro. Não obstante, os sujeitos do processo educativo precisam partir do princípio de que “há, entre os indivíduos uma rede infinita de significações, que só poderão ser interpretadas pela vida compartilhada com os outros, por meio da linguagem” (VYGOTSKY, 2003, p. 75). Portanto, não há educação sem a presença do outro, porque é impossível negar o fato de que existe o outro relacional sempre presente nos processos educativos.

Com o advento da modernidade, o mundo globalizado vivenciou contextos de uma economia capitalista e, por isso mesmo, de uma sociedade marcada pelos conflitos e agravadas pela fluidez das relações grupais. Tais aspectos ganham intensidade no campo educacional e na escola, pois são estes dois institutos os principais espaços de enfrentamento do sujeito.

Nesse contexto, as relações modernas são, notadamente, imbricadas de um profundo sentimento de indiferença pelo outro e assustadoramente distanciadas e despersonalizadas. Sobretudo, no que se refere aos pressupostos humanizantes, que agora são esvaziados de sua conotação de proximidade e engajamento.

Acerca disso, Buber e Lévinas atentam para o fato de que, é na “responsabilidade ética”, presente nas relações humanas, que “o homem será capaz de escapar não só da solidão do individualismo, mas do esmagamento coletivo” produzidos nas relações contemporâneas (BUBER, 2003b, p. 42); (LÉVINAS, 1993, p. 80).

No entendimento de Emmanuel Lévinas, “a crise do humanismo em nossa época, tem sem dúvida, sua fonte na experiência da ineficácia humana posta em acusação pela própria abundância de nossos meios de agir e pela extensão de nossas ambições” (LÉVINAS, 1993, p. 82). Por outro lado, Martin Buber, em 1953, escreve *O social e o inter-humano* onde assevera que “a função da sociedade é o social ou, mais concretamente o inter-humano” (BUBER, 2009, p. 41).

Para Buber, a vida de relação é a principal categoria humanizante do sujeito. Além disso, ele destaca que “a função primordial da educação é a de nutrir possibilidades relacionais”, pois para ele “a educação moderna é possibilidade de comunhão” (BUBER, 2009, p. 93).

A essência do pensamento buberiano desvela uma antologia da relação, uma vez que para Buber, “o fenômeno inter-humano é um fenômeno psíquico permeado pela epistemologia do entre”. Ou seja, o sentido não se encontra em um dos dois sujeitos relacionais e, tampouco, nos dois em conjunto, mas somente no jogo entre eles, que é a categoria básica da relação – o Entre. “É só nesse encontro dialógico que conseguimos revelar a totalidade humana” (BUBER, 2003b, p. 60). Por conseguinte, fica evidente a congruência dos estudos de Buber e de Lévinas, porque para ambos estudiosos do comportamento humano, é na atitude relacional, interativa e inter-humana que somos levados à prática da alteridade.

A situação de ensino e aprendizagem pressupõe uma relação entre sujeitos – professor e alunos – mediada por uma prática pedagógica voltada à construção de saberes. Para que esses saberes se consolidem, é fundamental que o professor estabeleça um diálogo respeitoso e intersubjetivo com seu alunado, de modo que a alteridade seja o alicerce dessa dinâmica relacional dialógica.

Postas estas premissas, nós indagamos acerca de como concretizar a alteridade na prática cotidiana da sala de aula. Como desenvolver atitudes na área pedagógica capazes de subsidiar a alteridade não somente como conceito, mas, principalmente, como práxis? É possível, ainda, mediar o encontro comunicativo suficientemente eficaz para a produção da existência inter-humana?

Em um de seus trabalhos, Fleuri (2006) vem nos alertar para o problema de uma “política da adversidade” em que podemos cair no perigo de reproduzir “sujeitos da mesmice”, de modo a multiplicarmos identidades a partir de sistemas determinantes e

estáveis tomando como diferente apenas detalhes fragmentados do outro (FLEURI, 2006, p. 26).

Costa e Diez (2012) também nos apresentam ponderações sobre a relação eu-outro e a abertura para a alteridade, destacando o papel da educação como veículo de efetivação da alteridade e como espaço de reconhecimento da subjetividade humana. As autoras põem em evidência o papel do professor e problematizam esse papel esclarecendo-nos que é preciso “repensar o papel do professor mediador que se coloca como articulador do processo educativo, no sentido de ampliar a capacidade do ser humano em seu desenvolvimento cognitivo e afetivo tornando – propenso a modificabilidade” (COSTA; DIEZ, 2012, p. 3).

Para as autoras citadas anteriormente, no desejo de felicidade individual desvinculada da ética, o homem moderno ocidental afastou-se da presença do outro, na medida em que negou a alteridade presente entre eles, desvelando um aspecto ainda mais preocupante, que é o fato de enxergar nesse outro uma ameaça, um sempre possível inimigo. Elas denunciam:

Fortaleceu-se um sujeito solipsista que determina, organiza, legitima. Investe na felicidade individual x consumo, desse modo passa-se a consumir conhecimento, as relações reduzem-se a meras formalidades, o outro passa a ser mero instrumento para alcançar a tal felicidade (COSTA; DIEZ, 2012, p. 6).

Retomando Fleuri (2006), vamos nos deparar com a definição do que ele compreende como um processo educativo voltado para a contemplação das relações inter-humanas pautadas na mediação, porque, para Fleuri, a educação engajada na perspectiva da alteridade passa a ser construída como um processo concebido pela relação pessoal e intensa entre diferentes sujeitos, os quais carregam consigo opções e projetos também diferenciados. Fleuri elucida que tanto o educador quanto a sua prática pedagógica, devem:

dedicar particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos [...] que os sujeitos em relação constroem e reconstróem. Nesses contextos, o currículo é a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informação, mas prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo, que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente (FLEURI, 2006, p. 32).

Corroborando com os postulados de Fleuri (2006), o escritor Júlio Furtado também agrega-nos importantes pressupostos acerca da intersecção entre alteridade e educação e sobre o olhar ético que o professor precisa ter sobre seus alunos. Ele afirma que,

Contemplar a adversidade e as diferenças presentes em sala de aula é o primeiro passo para dismantelar a concepção cartesiana de ser humano formatada por séculos dentro do modelo tradicional de ensino. Pensar no ser humano [...] de forma dialética e dialógica, nos possibilita a contemplar as “infâncias” e as “juventudes” que surgem diante de nós. Esse olhar caleidoscópico permite uma visão da diversidade dentro da escola. Ao mudar o foco de nosso olhar perceberemos a necessidade de uma ética que contemple o outro como manifestação humana (FURTADO, 2012, p. 2).

Diante dessas premissas, entendemos que pensar e construir a noção de uma educação para a contemplação do outro, apta a provocar inquietação ante a mesmice, e eficaz na produção do sentido de alteridade pressupõe uma pluralidade e uma multiplicidade de vivências e caminhos. Sem, contudo, negar os desafios.

O respeito às diferenças configura-se como fator primordial nesse processo de construção de uma educação para a alteridade. Porque, o reconhecimento das diferenças é, inegavelmente, a aceitação do outro que se revela na relação. Um outro constituído de significados múltiplos e que evoca o professor a percebê-los. De acordo com Costa e Diez (2012) a alteridade para o campo da educação implica “na postura de um professor mediador aberto, pois sua relação com o educando requer a presença da alteridade que ocasiona e desperta a emergência do outro na relação” (COSTA; DIEZ, 2012, p. 9).

Por isso, perceber o lugar do outro é tarefa primeira do professor preocupado com a inclusão, com a interação e com as relações intersubjetivas de seus alunos. Buscar perceber o sofrimento dos alunos que praticam automutilação também é uma forma de incluir, porque a maioria desses sujeitos que se automutilam, ou são ignorados pelo grupo/equipe escolar ou são vistos como alunos-problemas, cujos conflitos e demandas afetivas extrapolam a intervenção pedagógica e, por isso, seus problemas são postos a cargo apenas dos tratamentos psiquiátricos.

Daí o exercício diário da prática da alteridade, pois sem esse extenuante exercitar de nossas capacidades intelectivas e da nossa tomada de consciência íntima, não seremos capazes de romper com a estagnação pedagógica posta diariamente pelo sistema de ensino.

O professor e pesquisador Júlio Furtado dá destaque ao papel que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) têm ocupado nesse processo de introdução da alteridade ao processo de ensino e aprendizagem. Júlio salienta que apesar de os PCN introduzirem a

alteridade no contexto escolar, esta informação chega aos alunos de maneira superficializada e relativizante:

Nessa questão está um dos problemas fundamentais para a inserção da alteridade não só no currículo, mas, na vida de alunos e professores: o desenvolvimento de novas atitudes na área pedagógica é fundamental para o aprofundamento da interculturalidade não apenas como conceito, mas, principalmente, como práxis. Fala-se de um outro que não é vivenciado através das atitudes mais comuns na relação ensino-aprendizagem. (FURTADO, 2012, p. 3).

Por assim entender o processo educativo, todos os autores abordados nessa seção nos conduzem à percepção de que o caminho para a proposição educação e alteridade é uma jornada complexa e perene. Porque, para que esse conceito saia do campo da teorização, é preciso o reconhecimento do outro como alguém que me indaga o tempo todo a reconhecê-lo também em mim. Ou seja, a nossa relação com o outro do discurso não é uma relação instrumental. É uma relação inter-humana. É uma condição existencial que irá exigir de nós, enquanto educadores, “vontade e consciência de representar diante do ser humano que está em crescimento uma escolha do ser, a eleição do correto, daquilo que deve ser”. (BUBER, 2003a, p. 41).

As concepções de Educação, na contemporaneidade, têm-se voltado cada vez mais para a percepção dos contextos em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre. Isto é, os estudiosos do processo educativo têm procurado compreender melhor como se dá a relação entre esse processo e as redes de relacionamentos que o sujeito constrói com seus semelhantes, sobretudo entre aluno e professor. Além disso, há uma clara evidência nas recentes pesquisas sobre Educação e Psicologia, do crescente interesse dos pesquisadores em elucidar os aspectos sociointeracionais sobre a aprendizagem do sujeito.

Pesquisas realizadas nas áreas da Psicologia, da Educação e também da Linguística sinalizam a necessidade de se buscar entender os significados das relações interacionais, que o sujeito traz consigo, para a construção de saberes. É fato rotineiro, hoje, “associar a realidade intersubjetiva do sujeito aos processos educativos” (EMERSON, 2013, p. 152).

Mas, ao fazermos uma análise do atual contexto escolar, notamos que ainda são muito perceptíveis, no cotidiano da escola, as reclamações e insatisfações inerentes ao processo educativo. Ou seja, a relação docente-discente parece ser constantemente permeada por conflitos e constantes desgastes, sendo que o maior deles talvez seja a dificuldade dialógica, comunicacional e interacional. A lógica é simples, enquanto que para os discentes há um

sentido norteador do ato de estudar, para os docentes há um outro nexos para ensinar. Ou seja, ao invés de caminharem juntos, numa mesma direção, cada um está seguindo para um objetivo próprio, distante do outro.

Essa realidade pode ser perfeitamente entendida a partir das falas dos discentes, que reclamam que mesmo indo às aulas, estudando em casa e se dedicando, não atingem os resultados esperados pelos pais e pela equipe pedagógica da escola. Semelhante aos discentes, o professor tece reclamações acerca das dificuldades e entraves em atingir seus objetivos pedagógicos, embora preparando aulas atrativas e fazendo todo o esforço para ministrar as aulas.

Esse descompasso revela o grande abismo que temos entre educandos e educadores e sem dúvida interfere sensivelmente no processo de ensino e aprendizagem.

Diante de todos esses confrontos pedagógicos observados, alguns impasses foram notados: Aceitar ou refutar a existência dos conflitos pedagógicos? Ignorar as condutas agressivas ou buscar orientar o alunado? Compreender o isolamento ou forçar uma aproximação entre professor-aluno? Rebater as críticas ou promover o diálogo? Reconhecer a legitimidade discursiva e suas especificidades ou rejeitar a possibilidade dialógica inerente ao processo educativo?

Assim, perceber como a linguagem é utilizada no processo educacional e compreender o papel que ela cumpre nas situações, vivências e nas experiências interacionais acadêmicas do sujeito é de suma importância, posto que, sabemos quão plurais e ao mesmo tempo particulares são o universo educativo e a própria situação comunicacional e também educacional.

Partindo dessas premissas, cremos que responder com eficácia às novas exigências e urgências educativas dos sujeitos, sejam um caminho inevitável rumo ao dialogismo.

Dessa forma, para que os professores consigam efetivar o ensino voltado para a construção de sentidos reais e, que, também preparem o sujeito para o mercado de trabalho e, sobretudo, para que o sujeito se realize enquanto pessoa e cidadão, é necessário que se instaure um processo educativo que contemple o dialogismo, no qual a linguagem seja um instrumento concreto e vivo, promotor da comunicação com o outro, cujo o processo interacional produza a atividade responsiva, enunciativa e dialógica.

A concepção dialógica de educação tem-se mostrado emergente, na medida em que a Educação não comporta mais práticas e/ou teorias estanques, em que a linguagem é tida como mero objeto de estudo da linguística (FREITAS, 1994, p. 36).

Nesse sentido, buscamos na concepção sociointerativa de linguagem, presente no aporte teórico de Bakhtin e Vygotsky, fundamentos para tecermos reflexões sobre suas contribuições para a visão dialógica de educação e para o papel das estruturas sociais sobre os fenômenos ideológicos e as conseqüentes repercussões destes na linguagem e também na Educação.

As práticas de ensino são fundamentadas na concepção de linguagem que adotamos. Isto é, os profissionais da educação seguem métodos embasados em uma linha metodológica específica atrelada ao conceito do que se entende de linguagem.

De acordo com Marcushi (2008, p. 62) “o ensino de língua deve seguir a visão sociointeracionista, a qual apresenta características adversas ao modelo estruturalista”. À luz da concepção de linguagem como lugar de interação, surge o sujeito psicossocial, participando da construção de sentido que ocorre nessa interação, de forma dialógica e dentro de um contexto socio-histórico. Assim, já de início fica evidente que a concepção sociointerativa da linguagem refuta as visões estruturadas na linguagem como estruturas fixas.

Por conseguinte, pensar uma proposta de concepção dialógica de educação fundamentada nos pressupostos sociointeracionistas de linguagem, é dar ênfase aos efeitos de sentidos construídos discursivamente, uma vez que sujeito e sentidos, segundos postulados de Bakhtin e também de Vygotsky, constroem-se nas interações verbais na relação com o outro (EMERSON, 2013, p. 160).

Portanto, uma visão dialógica de educação nada mais é que uma intersecção entre as teorias do Círculo de Bakhtin e os preceitos psicossociais apresentados por Vygotsky, já que enquanto Bakhtin dá destaque à teoria da cultura e enfatiza o papel da ideologia para os sentidos das palavras, Vygotsky sistematiza uma teoria voltada à compreensão das relações entre pensamento e linguagem e as implicações destas para as situações educacionais (FREITAS, 1994, p. 158).

Assim, dentro da concepção dialógica de educação, a escola deve assumir um caráter dialético e dialógico, existindo como espaço de exploração sistemática do aspecto dinâmico da vida humana, dando vazão à criação de sentidos a partir da relação entre os seres.

Uma proposta de educação dialógica perpassa, inegavelmente, pelos pressupostos teóricos de Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin, porque são esses dois pesquisadores os dois teóricos, do início do século XX, que mais deram destaque à concepção interativa das atividades humanas.

Os pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygotsky possibilitaram-nos uma visão da dimensão mediadora de aprendizagem, pois está presente em ambas teorias, a ideia de que o mundo não chega à consciência humana sem a mediação.

Fundamentados nos preceitos do materialismo histórico, enquanto Bakhtin se destacou no campo da linguagem, Vygotsky ganhou notoriedade científica desenvolvendo estudos sobre a educação. Ambos deram visibilidade à dimensão das relações e também da ação mediada (BAKHTIN, 2010; VYGOTSKY, 1991).

Estes dois notáveis pensadores estabeleceram o fundamento da natureza dialógica da experiência humana, como elemento essencial para a compreensão da realidade. Isso se deu e foi possível graças aos estudos voltados para a compreensão dos domínios da palavra – em Bakhtin; e da consciência/pensamento - em Vygotsky (BAKHTIN, 2010; VYGOTSKY, 1991).

Desta forma, enquanto Vygotsky (1991) trabalha com o pressuposto de que o pensamento é resultado do discurso, afirmando que “o sujeito pensante tem uma mente social, fruto de uma relação dialógica, intersubjetiva e interdiscursiva” (VYGOTSKY, 1991, p. 90); Mikhail Bakhtin, por outro lado, desenvolveu a perspectiva de uma filosofia da linguagem que refutasse a redução da reação verbal a um fenômeno de caráter unicamente fisiológico, do qual se excluía o elemento sociológico (FREITAS, 1994, p. 158). Assim, Mikhail Bakhtin rompe com o estruturalismo linguístico e dá ênfase a uma linguagem resultante da prática cognitiva e também da interação social.

Na construção de sua filosofia da linguagem, Bakhtin (2010), postula que “a palavra nada mais é do que produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2010, p. 73). Ele descreve essa interação explicitando que há uma relação dialógica entre os interlocutores constituintes do diálogo, apresentando-nos essa interação por meio da figura imagética da ponte:

Palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor, a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2010, p 113).

Destarte, há em Bakhtin e em Vygotsky uma consonância teórica, no sentido de que ambos percebem e reconhecem o processo interacional inerente aos sujeitos. Se para Vygotsky a relação dialógica é constitutiva do pensar humano, para Bakhtin a

palavra/linguagem é resultado da interação social humana. Sendo assim, podemos demarcar uma intersecção entre as teorias desses dois pensadores: *o dialogismo*.

A proposta dialógica presente nos estudos de Vygotsky e Bakhtin estabelece uma interessante e frutífera síntese entre pensamento e linguagem, revelando que há no sujeito a capacidade para o desenvolvimento e que a aprendizagem se processa por meio das interações sociais (FREITAS, 1994, p. 146).

Postas essas premissas, entendemos que tanto Vygotsky quanto Bakhtin concebiam o ato de aprender e, conseqüentemente, o ato de educar como um diálogo que se constrói com os outros sujeitos, sejam eles os colegas, o professor ou qualquer outro ser humano com quem nós convivamos diariamente.

Para Bakhtin (2010) e Vygotsky (1991), será com o outro relacional, pertencente às nossas vivências e experiências diárias, que nós construiremos a nossa subjetividade, uma vez que nós estamos em um constante processo interacional dialógico. Ainda, de acordo com Freitas (1994), “palavra e pensamento, como elementos dialógicos, devem assim, ser estudados, apreendidos, compreendidos e apresentados ao sujeito/aluno no âmbito das interações sociais” (FREITAS, 1994, p. 142).

Nesse contexto, a concepção dialógica de educação deve priorizar o ambiente escolar como um espaço de exploração sistemática dos aspectos dinâmicos da vida humana. Isto é, o processo de ensino e aprendizagem deve proporcionar ao sujeito condições para que ele possa criar sentidos a partir das relações estabelecidas dialogicamente com seus interlocutores.

As relações, por assim dizer, são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e constituem-se, por excelência, como ações de mediação dialógica e também ideológica.

Ao buscarmos possibilitar um diálogo entre Bakhtin e Vygotsky, podemos estabelecer uma proximidade entre as teorias desses dois pensadores. Seja pela semelhança dialética presente em suas teorias ou pelo fato de que ambos autores se voltaram para a compreensão da linguagem enquanto processo interacional, já que Bakhtin considerou a dinâmica social como aspecto intrínseco à palavra/linguagem e Vygotsky, por sua vez, validou o caráter social que constitui o ser humano.

Outro fator comum importante nas teorias de Bakhtin e Vygotsky, diz respeito ao fato de ambos terem recusado o comportamentalismo marxista, destacando que as especificidades dos fenômenos psíquicos humanos residem na intermediação, sendo produzidos e empregados dentro de formas sociais concretas.

Além disso, Bakhtin afirma que o signo ideológico constitutivo do sujeito é formado do exterior para o interior, do social para o individual e que a palavra é fruto das interações sociais. Vygotsky, de modo semelhante, entende que o sujeito também é constituído do social para o individual, num constante processo de interação humana.

Dessa forma, podemos compreender que uma concepção dialógica de educação construída a partir da articulação de saberes oriundos dos pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygotsky, preconiza um diálogo responsivo e responsável – dialógico.

Assim, uma escola dialógica deve buscar reconhecer que há, no processo educativo, uma constante e sensível troca de saberes, através da qual os sujeitos vão construindo sentidos e significados para a vida, mediados pela relação dialógica – ideológica.

Portanto, muito mais que teorizar sobre educação e alteridade, é necessário que o professor seja, principalmente, reconhecedor da alteridade imanente nas situações e nos acontecimentos cotidianos. E, que, busque despertar seu alunado para, também, poder identificar esses acontecimentos e situações e valorá-los como princípios sociais e educacionais mais relevantes no seu processo de formação.

2. AS MARCAS DO SILÊNCIO NO CONTEXTO SISTÊMICO

Não há duas famílias iguais, embora todas sejam família e funcionem como tal.

(MINUCHIN, 1990, p. 135)

Neste capítulo, buscamos correlacionar os preceitos Sistêmicos com a discussão sobre a visão de família e com os conflitos que dela decorrem. Para isso, elucidamos as relações no microssistema familiar, esclarecemos o conceito de adolescência, expomos as contribuições da abordagem Sistêmica para a Educação brasileira e encerramos trazendo as contribuições do Enfoque Sistêmico para o processo de comunicação do sujeito. Desse modo, concluímos o segundo capítulo objetivando identificar e demarcar o campo perceptual das relações familiares e suas implicações para o desenvolvimento saudável e ajustado do sujeito. Para cumprir essa trajetória, buscamos apoio teórico nos autores como: Minuchin (1990); Betalanffy (1977); Andrade & Martins (2011); Relvas (1996); Gimeno (2003); Amaro (2006); Bock (2002); Forte (1996); Macedo (1994); Relvas, A. P. & Alarcão, M. (2002); Maturana (1997) e Jardim (2006); Watzlawick et al. (1967); Osório (2002); Féres-Carneiro e Ponciano (2005); Miermont (1994); Dias (2001); Böing, Crepald & Moré (2008); Aun e Cols (2005); Grandesso (2000); Weissbourd (2010); Relvas (1996); Alarcão (2011); Castilho (2008); Silva (2008), dentre outros.

2.1 A visão sistêmica de família

Todos os sujeitos têm uma família, mesmo que não a conheça. A família pode ser formada por pais e filhos; avós e netos; tios e sobrinhos ou cuidadores que, embora não tenham nenhum laço consanguíneo com a criança, adota-os e juntos constituem uma família. Porém, o que faz com que um grupo de pessoas vivendo juntas seja considerado uma família? Quais os marcos, aspectos e construtos definem o conceito de família?

Para a concepção sistêmica de família há dois aspectos preponderantes demarcadores do conceito: as famílias não são iguais e cada família tem a sua rede de complexidade.

A Teoria Geral dos Sistemas foi abordada pela primeira vez em 1937, no Seminário de Filosofia de Charles Morris, na Universidade de Chicago, por Ludwig Von Bertalanffy, seu criador. Essa teoria nasceu do esforço desse cientista de contrapor o modelo mecanicista em que a biologia, sua área de estudo, estava enraizada. Para ele, o mecanicismo que procedia os estudos dos organismos vivos apenas em processos parciais, refutando os problemas de organização destas partes (BERTALANFFY, 2010, p. 33). Este autor propôs que a totalidade deve ser o ponto vital de qualquer organismo, ultrapassando os pressupostos da simplicidade, da estabilidade e da objetividade e dando lugar aos novos pressupostos da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade, onde o sistema emerge. Dessa forma, na visão sistêmica, o mundo é visto como um todo, indiviso, fundindo-se todas as partes do universo.

O biólogo Ludwig Von Bertalanffy (1977), considerado o precursor e pai da Teoria Geral dos Sistemas, postulou que os “sistemas são complexos de subsistemas colocados em interação, em relação entre si e com o meio, em busca de um resultado final.” Dessa forma, um sistema é mais do que a soma de suas partes, no sentido de que a análise das partes e dos processos, separados uns dos outros, não proporciona uma explicação completa do fenômeno, no caso, da família.

Assim, de acordo com a Teoria Geral dos Sistemas, nada acontece isoladamente e qualquer coisa que afete um dos componentes, afeta todos os outros, ou seja, qualquer alteração causa impacto sobre todos os outros membros do sistema (ANDRADE & MARTINS, 2011, p. 188).

Bertalanffy (1977) considerou também que há sistemas abertos e sistemas fechados; apresentando a visão de que sistema fechado é aquele onde não ocorre intercâmbio com o meio, havendo orientação progressiva para o caos interno, para a desintegração e para a morte. No sistema aberto há troca de matéria com o ambiente, ocorrendo importação e exportação, construção e demolição dos materiais que o compõem. O autor definiu que “os organismos vivos são essencialmente abertos, uma vez que se mantêm com *inputs* contínuos advindos do ambiente e *outputs* dirigidos para o ambiente”. (BERTALANFFY, 1977, p. 193).

Surgem, então, as definições sistêmicas de família, ou definições da família como um sistema. Na teoria sistêmica, a família pode ser considerada como um sistema aberto, em virtude do movimento que seus membros mantêm dentro e fora da interação, de uns com os

outros e com os sistemas extrafamiliares, em um constante fluxo de informação, energia e material.

Dessa forma, para que exista a caracterização sistêmica, é preciso que ocorra três aspectos essenciais ao cunho sistêmico: a) haja um mínimo de interdependência entre os membros do sistema o que significa que havendo mudança em um dos membros, esta será em cadeia; b) haja um mínimo de regulamentos para presidir as relações entre os membros do sistema, significando que os seus vínculos obedecem a uma regularidade e c) haja um mínimo de consciência dos regulamentos por parte do sistema, o que significa que no seu comportamento, cada um tem em conta essas regulações (RELVAS, 1996; GIMENO, 2003; AMARO, 2006).

Para além desses aspectos há, ainda, o fato de que na perspectiva sistêmica a família ascende a dois objetivos: a) Objetivo interno – compreendendo a proteção psicossocial de seus membros; b) objetivo externo – relativo à acomodação de uma cultura familiar e consequente transmissão dessa mesma cultura; haja vista que o sistema familiar é um todo, uma globalidade, em que o todo é mais do que a soma das suas partes (AMARO, 2006, p. 33).

Para Minuchin (1982), a família é entendida como “uma unidade social que enfrenta uma série de tarefas de desenvolvimento, os quais se diferem de acordo com os parâmetros culturais, mas com raízes universais.” Para esse autor o sentido de separação e de individualização ocorre por meio da participação do sujeito em diferentes subsistemas e contextos, bem como através da participação em grupos extrafamiliares, na medida em que o próprio sujeito é um subsistema em si agindo e interagindo no sistema. Além disso, os sistemas dão ao indivíduo um sentimento de pertença.

Nesse contexto, o sistema familiar exerce as suas funções e se diferencia por meio de subsistemas. Isto é, na família cada membro é um subsistema assim representado: a) subsistema conjugal – esposa/esposo; b) subsistema parental – pai/filho; c) subsistema fraternal – irmão/irmão entre outros grupos maiores que possibilitam a composição de outros subsistemas, por geração, sexo, função ou interesse. Outro aspecto relevante a ser considerado no sistema familiar é a complexidade relacional, a qual é regida por meio da comunicação; constituindo e caracterizando a interação familiar, a partir da qual são construídas as regras e normas próprias de cada sistema familiar. Nesse sentido, as relações entre os subsistemas são normatizadas por regras e constituídos padrões interacionais, que

seriam os modos resultantes das interações tanto intrasistema quanto intersistemas, abrangendo também o sistema social amplo (RELVAS, 1996; MINUCHIN, 1982).

Relvas (1996, p. 174), definiu os padrões circulares acerca do conceito de família sistêmica, declarando que “família é contexto natural para crescer, é complexa, é teia de laços sanguíneos e, sobretudo, de laços afetivos, onde vive-se, conhece-se e se reconhece.” O autor enfatiza ainda, que a família é uma rede complexa de emoções e relações que não são possíveis de ser pensadas como instrumentos criados para o estudo dos indivíduos isolados.

Portanto, os pressupostos sistêmicos compreendem a síntese da família como um sistema formado por subsistemas, os quais se influenciam interna e externamente e dentro de um sistema aberto, onde as influências são recíprocas. Nesse sentido, para que se possa compreender o sistema familiar é necessário que se desloque o olhar para a teia de relações entre os elementos do grupo familiar, e não para o sujeito individual, uma vez que é essa teia de relações que constitui o sistema familiar.

Quando se pensa em família, o primeiro conceito que se tende a formular é o grupo de pessoas formado por pai, mãe e filhos vivendo em amor, amizade e demarcado por companheirismo, união cumplicidade e compromisso. Entretanto, conceituar de forma precisa o que vem a ser família é tarefa difícil e complexa, uma vez que o conceito família não pode ser apreendido dentro de uma estrutura fixa e singular. Até mesmo no ordenamento jurídico não há uma definição precisa sobre o conceito família.

De acordo com a pesquisadora Bock (2002, p. 78), “a família provém de uma construção sócio histórica, possuindo várias significações em detrimento da influência do contexto social, político e cultural em que está inserida”. Assim, segundo a autora, a família pós-moderna pode ser entendida como aquela em que os cuidadores trabalham para que seus dependentes tenham uma boa formação, conforto e cuidados, em virtude das transformações sociais e históricas ocorridas que exigiram tal postura do sistema familiar.

Nesse sentido, entende-se, segundo Forte (1996, p. 92), que “a família é a primeira instituição socializadora da criança”, onde as interações afetivas são construídas de modo que as figuras parentais possam exercer certo controle sobre os relacionamentos que os filhos venham estabelecer dentro e fora do âmbito familiar.

Sendo assim, o ambiente familiar corresponde ao primeiro espaço de convivência que o adolescente tem acesso, tendo ele o formato tradicional (pai, mãe e filhos) ou não. É nesse espaço que o adolescente potencializará suas capacidades físicas, mentais, sociais e

emocionais necessárias à formação da personalidade e para estabelecer relações em outros agrupamentos sociais. Segundo postulou o psicólogo e terapeuta familiar Salvador Minuchin, a família é entendida:

[...] como o primeiro ambiente no qual se desenvolve a personalidade nascente de cada novo ser humano. A família é vista como o primeiro espaço psicossocial, protótipo das relações a serem estabelecidas com o mundo. É a matriz da identidade pessoal e social (MINUCHIN, 1976 apud MACEDO, 1994, p. 63).

Tendo em conta essas realidades, seja qual for o modelo de família, ela deve ser percebida como um grupo de pessoas consideradas como unidade social, como um todo sistêmico onde se estabelecem relações entre os seus membros e o meio exterior, haja vista que os diferentes tipos de família são entidades dinâmicas com a sua identidade própria, composta por membros unidos por vínculos de consanguinidade, de afetividade ou interesse; convivendo juntos por determinado espaço de tempo durante o qual constroem uma história de vida que é única e irreplicável (RELVAS & ALARCÃO, 2002, p. 63).

Nesse contexto, evidencia-se conforme Amaro (2006), os seguintes sistemas familiares: **a) Família nuclear** – constituída por dois adultos de sexo diferente e os respectivos filhos biológicos ou adotados; **b) União de fato** – trata-se de uma realidade semelhante ao casamento, no entanto não implica a existência de qualquer contrato escrito; **c) Uniões livres** – diferem-se da união de fato porque na união livre nunca há a ideia de formar família com contratos; **d) Famílias recompostas** – constituídas por laços conjugais após o divórcio ou separações, onde é frequente a existência de filhos de casamento ou ligações diferentes ocasionando meios-irmãos; **e) Famílias monoparentais** – compostas pela mãe ou pelo pai e os filhos. São famílias fruto de divórcio, viuvez ou da própria opção dos genitores (mães solteiras, adoção por parte da mulher ou do homem sós, recurso ou técnica de reprodução). O aumento dos divórcios fez aumentar o número desse tipo de família, já que nesta situação os filhos passam a viver com um só dos genitores; **f) Famílias homoafetivas** – constituída por duas pessoas do mesmo sexo com ou sem filhos. Assim, para o presente trabalho empregaremos o conceito de *família monoparental*, haja vista os sujeitos desta pesquisa se enquadrarem neste contexto familiar.

O ser humano possui diferentes emoções, as quais o predisõem a diferentes formas de responder aos eventos do meio. Assim, diferentes emoções propiciam diferentes formas de relação ou diferentes domínios de conversações. E a cultura ocidental tem cada vez mais

propiciado o desenvolvimento de redes de conversações contraditórias com a biologia humana do amor (MATURANA, 1997).

De acordo com os pressupostos sistêmicos, a família é um grupo social natural, que governa as respostas de seus membros aos *inputs* de dentro e de fora. Nesse caso, não é apenas o sujeito que se relaciona, mas todo o sistema, uma vez que tanto o bem-estar quanto o sofrimento humano dependem do conversar, isto é, dos diferentes modos de fluir o entrelaçamento de linguajar e emocionar, dos diferentes tipos de conversação, os quais constituem diferentes sistemas de convivência.

Dessa forma, as relações no sistema familiar são marcadas e demarcadas pela profusão de interações, nas quais o que um subsistema pensa, faz ou refuta incidirá sobre todos os outros subsistemas e no sistema familiar em si. Então, partindo da concepção de família como um domínio em que as interações se dão na paixão de viver juntos, a família só pode existir e se realizar no linguajar e emocionar-se de seus membros (subsistemas), como um caso particular dessa configuração de conversações recorrentes, que a definem como membro dessa classe de sistemas (MINUCHIM, 1982).

Nesse sentido, a família é entendida como um sistema social, cujos participantes vivem a aceitação incondicional do outro, legitimando-o na convivência e onde as interações entre os membros, que constituem suas conversações recorrentes, realizam a organização do sistema familiar.

Isto posto, mesmo que a família tenha assumido novos paradigmas e que hoje haja uma igualdade de papéis na estruturação das atividades familiares, é ainda na mulher que recai a maior parte das funções alusivas à organização interna da vida familiar. Assim sendo, Jardim (2006), enfatiza que “cada um dos cônjuges tem um papel fundamental na educação dos filhos, e todos exercem importante aspecto na educação deles.” Para a autora, quando uma dessas figuras paternas se ausenta, provavelmente o aprendizado da criança ficará comprometido, uma vez que o envolvimento dos pais/família na educação dos filhos tem um efeito positivo e marcadamente eficaz. (JARDIM, 2006).

Entende-se, assim, a partir do pensamento de Relvas (1996), o qual confirma o pensamento de Ana Paula Jardim, que a força dos pais está em transmitir aos filhos o que é certo e o errado, haja vista que é por meio da influência moral dos pais sobre os filhos que a família se constituirá espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagens das dimensões significativas de interação e comunicação, de medo, de emoções e dos afetos positivos ou negativos que delinearão o sentimento de pertença do sujeito.

Até mesmo no ordenamento jurídico não há uma definição precisa sobre o conceito família. Felipe, conceitua família como sendo:

Grupo de indivíduos diretamente relacionados por descendência de um ou mais ancestrais comuns. A ressaltar que o CC de 2002 acabou com a expressão "família legítima" utilizada no CC de 1916, sendo que os termos "família" ou "entidade familiar" são aplicados para indicar a união pelo casamento civil ou religioso, pela união estável ou pela comunidade formada por qualquer um dos pais e seus descendentes (FELIPPE, 2010, p. 125).

Assim, verificamos que existem três formas de constituição de família, quais sejam, a família formada pelo casamento, seja ele civil ou religioso com efeitos civis, a família formada pela união estável e a família formada por qualquer dos pais e seus descendentes. Ressalta-se que a instituição do casamento permanece sendo o meio básico de consolidar uma união familiar, não foi suprimido pelo reconhecimento constitucional da união estável, considerando-se que a própria Constituição Federal de 1988 prevê a facilitação de sua conversão em casamento.

Notadamente, a família pode ser entendida como o primeiro espaço de afeto, de segurança e de alteridade. Daí constituir-se em um primeiro espaço de educação e de formação de valores, uma vez que é a instância matriz da socialização na vida das crianças e dos adolescentes. Tomamos, aqui, a família em um sentido mais amplo, podendo assumir formas mais distintas: famílias tradicionais, famílias mono parentais, famílias de acolhimento.

Nesse contexto, a família, presente em todas as sociedades, é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora primordial dos princípios, valores, modelos e influências culturais (AMAZONAS, DAMASCENO, TERTO e SILVA, 2003; KREPPNER, 1992, 2000). A família é tida também como a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem-estar da criança. Além disso, a família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades (KREPPNER, 2000). A família exerce, portanto, uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais.

Souza e Filho (2008), assim compreendem o espaço familiar:

O ambiente familiar é o ponto primário da relação direta com seus membros, onde a criança cresce, atua, desenvolve e expõe seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si mesma e seus primeiros modelos de comportamentos – que vão se inscrevendo no interior dela e configurando seu mundo interior. Isto contribui para a formação de uma “base de personalidade”, além de funcionar como fator determinante no desenvolvimento da consciência, sujeita a influências subsequentes (SOUZA e FILHO, 2008, p. 73).

Entretanto, as famílias podem também funcionar como lugares deflagradores de conflitos, haja vista que muitas constituições familiares disfuncionais, onde a convivência se baseia na exploração e na vitimização. Existem ainda as famílias fechadas em si mesmas, isoladas socialmente, que não têm condições para se tornar espaços de formação identitária e também de construção de valores, uma vez que os seus microssistemas trabalham de forma disfuncional, e onde o papel e a função familiar são invertidos ou deteriorados.

Embora as constituições familiares contemporâneas mostrem-se fragilizadas, cremos que a participação familiar no processo de construção da afetividade e também da identidade do adolescente torna-se imprescindível, por entendermos que é na família e por meio dela que a criança vivencia as primeiras experiências com o mundo.

Ana Bock (1999, p.108), afirma que “as crianças, desde o nascimento, estão em constante interação com os adultos, e à medida que a criança cresce, os processos acabam por serem executados dentro das próprias crianças – intrapsíquicos”. Dessa forma, fica-nos evidente que esses processos influenciam diretamente na formação do adolescente, enquanto ser humano, conseqüentemente, exerce influências na formação do sujeito e de sua identidade.

Para além dos aspectos apresentados anteriormente, ressaltamos que os valores do mundo social presentes na família, na escola, na igreja e na própria sociedade onde o adolescente está inserido, auxiliam-no na sua definição do mundo que o cerca e ainda servem de modelos para suas atitudes e comportamentos, haja vista esses valores incidirem direta e incisivamente sobre a personalidade, o desenvolvimento pessoal e intelectual do sujeito. Conseqüentemente, esse compilado de valores formará o perfil de pessoa que a criança virá a ser.

Logo, fica-nos evidente que a família, por se configurar como o elo dinâmico das interações de cunho afetivo, cognitivo, bem como, do social que estão registradas nas

relações históricas, materiais, e culturais de dada sociedade, tem a tarefa primordial de mediar as interações construídas entre o homem e sua cultura. À vista disso, a família desempenha papel preponderante como matriz da aprendizagem humana, guardando em sua gênese os significados e as práticas culturais próprias que não só estabelecem modelos das relações interpessoais, como também possibilitam a construção individual e coletiva dos sujeitos. Ou seja, os acontecimentos e as experiências familiares são como molas propulsoras do desenvolvimento humano, haja vista elas propiciarem a formação de padrões comportamentais, de ações e resoluções de problemas atrelados à existência do sujeito, seja individual seja na coletividade.

Por isso, entendemos que as experiências familiares integram e influenciam as relações individuais, bem como as coletivas, porque é na família que tanto a tessitura dos relacionamentos pessoais quanto dos grupais vão sendo estruturados, ganham dinamicidade, são elaborados ou reelaborados.

Desse modo, a família acaba por incorporar o sentido de unidade dinâmica estruturadora das formas de subjetivação e interação social, já que a unidade familiar representa o primeiro microsistema a que o indivíduo faz parte.

E é justamente em virtude das interações nesse microsistema familiar que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, uma vez que tais interações incidirão sobre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola. Talvez, este, o segundo ambiente mais importante de formação e desenvolvimento da pessoa.

O ser humano possui diferentes emoções, as quais o predisõem a diferentes formas de responder aos eventos do meio. Assim, diferentes emoções propiciam diferentes formas de relação ou diferentes domínios de conversações. E a cultura ocidental tem cada vez mais propiciado o desenvolvimento de redes de conversações contraditórias com a biologia humana do amor (MATURANA, 1997, p. 105).

De acordo com os pressupostos sistêmicos, a família é um grupo social natural, que governa as respostas de seus membros aos *inputs* de dentro e de fora. Nesse caso, não é apenas o sujeito que se relaciona, mas todo o sistema, uma vez que tanto o bem-estar quanto o sofrimento humano dependem do conversar, isto é, dos diferentes modos de fluir o entrelaçamento de linguajar e emocionar, dos diferentes tipos de conversação, os quais constituem diferentes sistemas de convivência.

Por isso mesmo, a família pode ser entendida como a matriz da aprendizagem humana, por ela encerrar os significados e também as práticas culturais próprias que geram outros modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Destarte, os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais de ação e resolução de problemas, com significados universais e também particulares.

Diante disso, parece-nos evidente que o conjunto das relações, interações, vivências e experiências familiares integram o repertório das experiências coletivas e, por conseguinte, das individuais. Nesta direção, fica-nos claro que a partir dessa tessitura relacional, tal conjunto constituir-se-á em uma unidade dinâmica estruturadora das formas de subjetivação e interação social, posto que a família é entendida como o primeiro microsistema a que o indivíduo integra. Sendo assim, evidenciamos que é através das interações oriundas desse microsistema familiar, que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciam as relações familiares do presente e também futuras, o modo de proceder particular do sujeito e as suas relações e interações subjetivas.

Por outro lado, há que ressaltarmos os padrões comportamentais disfuncionais caracterizadores de uma possível transformação familiar negativa. Destacamos os constantes noticiários televisivos, reportagens em revistas e jornais e mesmo a recorrência do tema nas mídias em geral, denunciando e problematizando os conflitos existentes nas famílias contemporâneas. Tal fenômeno não é exclusivo das famílias intactas. Todos os arranjos e configurações familiares têm sido hospedeiros desses eventos conflituosos. Entretanto, não nos ateremos a esse aspecto, por fugir de nosso objetivo investigativo.

Assim partimos do pressuposto de que o microsistema familiar deve ser entendido como uma instituição que se define por uma historicidade, uma vez que, todos os eventos ocorridos em família, acabam por ser transmitidos oralmente ou por meio de condutas aos sujeitos, sejam da configuração familiar presente, sejam aqueles que a comporão no futuro. Logo, uma história experienciada em um dado momento, pela família, ganhará eco nas condutas de todos os sujeitos componentes do microsistema familiar, por meio da reprodução verbal ou comportamental, ao longo de suas vidas. Esse fenômeno ocorrerá de modo particular e também coletivo, sendo que cada qual o ressignificará, a seu modo, dados os distintos lugares e momentos dos contextos vivenciais do sujeito.

Portanto, vista como uma realidade que se constitui, em primazia, pela linguagem, socialmente elaborada e internalizada pelos indivíduos, a família torna-se, para nós, um

campo privilegiado para se pensar a relação entre o individual e o coletivo, entre o *eu* e o *outro*, entre o agir saudável ou o agir disfuncional, que cada um de nós pode apresentar conforme vivencie as relações familiares.

Já o período da adolescência é entendido como uma etapa do desenvolvimento humano situada entre a infância e a idade adulta, envolvendo mudanças cognitivas e biológicas com a puberdade, já que o modo de elaborar o pensamento e compreender as situações envolve operações mais concretas da realidade.

A adolescência é definida, segundo alguns teóricos, de acordo com bases biológicas e cronológicas. Outros, entretanto, postulam a importância do meio social na conceituação do processo de adolecer. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 2º define que “os adolescentes são as pessoas entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 7).

Para Diane Papalia, a adolescência dura cerca de dez anos, iniciando entre os 11 ou 12 anos e indo até os 20 anos. Para a autora, o início e o término da adolescência não são bem definidos e pode-se anunciar o seu início com a fase da puberdade, que é a capacidade de reprodução (PAPALIA, 2006).

Nesse sentido, percebe-se que não há marcos preciso dos processos que definem a inscrição do sujeito na fase da adolescência e que esse processo pode compreender transformações biológicas e psicológicas. Entretanto, nós adotamos para essa pesquisa o conceito de adolescência definida no art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990), que aplica esse período da vida humana aos sujeitos “entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

Assim, enquanto a abordagem psicanalítica propõe a existência da adolescência atrelada a uma “crise essencial” fundamental e inerente ao desenvolvimento humano e desconsiderando a influência do aporte social em sua ocorrência (ABERASTURY e KNOBEL, 1981), as abordagens sócio histórica e sistêmica entendem que a adolescência é um período da vida que marca a transição para a vida adulta, sendo artificialmente criada pela cultura ocidental, em virtude dos aspectos socioeconômicos da industrialização.

Neste cenário, Bock (2002, p. 46), postula que “a adolescência é o período de latência social construída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico”.

Nota-se, portanto, que o processo ou fase da adolescência não ocorre isoladamente, sendo a família o primeiro sistema da sociedade que influi e determina grande parte da

conduta dos adolescentes (KNOBEL, 1981; BOCK, 2002), espaço este, que poderá influenciar, significativamente, o comportamento futuro do adolescente em sociedade.

Por essas razões, torna-se imperativo investir em programas de orientação para pais com a finalidade de instrumentalizá-los para poderem lidar de forma mais adequada com seus filhos adolescentes, auxiliando-os a fornecer orientações mais precisas que sirvam de referência para os adolescentes frente a situações que necessitem de reflexão e tomada de decisões. Assim, os pais podem reduzir suas angústias frente à adolescência dos filhos e estes, por sua vez, podem ver os pais como um suporte emocional singular ao qual podem recorrer diante das dificuldades de ajustamento que enfrentam.

2.2 A abordagem Sistêmica e a Educação brasileira

A palavra sistema vem-se constituindo tema recorrente, na ciência, a partir da relação construída por meio da revolução tecnológica que trouxe o pensamento sistêmico em termos não mais isolados, como antes postos pela visão mecânica da máquina e do próprio homem. Assim, o enfoque sistêmico transpôs as barreiras do contexto industrial, gerando adeptos na física, na biologia, na psiquiatria, nas ciências sociais, na psicologia e na educação.

A utilização do enfoque sistêmico justificou-se pelo fato desses campos tratarem diretamente com *complexidades*, *totalidades* ou *sistemas*, já postuladas na Teoria Geral dos Sistemas (BERTALANFFY, 2010, p. 21).

A incorporação da visão sistêmica na política educacional brasileira deu-se com a formalização do Plano de Desenvolvimento da Educação, em abril de 2007, o qual foi preconizado como “um plano executivo composto por um conjunto de programas que visam dar consequências às metas quantitativas estabelecidas no PNE” (BRASIL, 2007).

Moraes (1996), pontua que pensar e agir em uma perspectiva sistêmica é construir e manter um diálogo criativo entre mente e corpo, do interior com o exterior, entre sujeito e objeto, do hemisfério cerebral direito com o esquerdo, em um psiquismo consciente e inconsciente, entre o sujeito e seu contexto, do ser humano como o meio ambiente e a natureza a ele circundante (MORAES, 1996, p. 62)

Para, além disso, pensar o enfoque sistêmico no campo educacional pressupõe a conceitualização do processo educativo como um sistema, conforme Farinha (1990, p. 142), ao defender que a educação, como “fenômeno intrinsecamente humano, não pode ser

apreendida isoladamente, já que é influenciada pelo desenvolvimento de outras ciências”. O autor ainda acrescenta, ao defender a presença da abordagem sistêmica na educação, que o fenômeno educativo acontece no contexto de sistemas, ratificando esse pressuposto por meio das seguintes características do processo educativo, que o tornam um processo sistêmico: a) o processo educativo é um conjunto de elementos em interação, b) a interação entre os elementos de um processo educativo é constituída por trocas de informação e, c) o processo educativo funciona através de um determinismo circular e bastante complexo.

Nessa perspectiva, entendemos que os argumentos postos por Farinha (1990) reforçam a concepção de que o processo educativo pode ser compreendido como um sistema organizado, com elementos interagindo entre si significativamente.

Destarte, entende-se que o enfoque sistêmico, por meio da atuação do psicólogo sistêmico nas instituições educacionais, pode favorecer o processo educativo, na medida em que o enfoque sistêmico estuda as interações entre os indivíduos e suas formas de comunicação e que o pensamento sistêmico tem características e prerrogativas que podem envolver o professor na busca de competências que contemplem o progresso tanto do aluno quanto do próprio professor, haja vista estes elementos e/ou subsistemas estarem em constante interação e se influenciando mutuamente.

2.3 O conceito de comunicação sistêmica

O arcabouço da abordagem sistêmica apoia-se na teoria geral dos sistemas, na teoria cibernética, na teoria da pragmática da comunicação humana, dentre outras. Da comunicação humana, toma emprestado o conceito de que os significados são objetos da semântica, os sinais e a linguagem pertencem ao campo da semiótica, e a transmissão de informações fica a cargo da sintaxe. Nesse sentido, entende que a pragmática da comunicação é uma conduta comportamental (WATZLAWICK et al., 1967).

Na década de 1950, o biólogo e antropólogo norte-americano Gregory Bateson iniciou estudos sobre comunicação, pelo qual identificou uma relação entre a patologia comunicacional e a gênese da esquizofrenia. Esses estudos ajudaram-no a perceber que havia uma sequência de situações ambivalentes e confusas que levavam à desestruturação esquizofrênica, em virtude de uma falha nos padrões comunicacionais, dando origem a

conflitos internos (OSÓRIO, 2002). Com isso, o biólogo propôs evitar-se os conceitos dos psicólogos tradicionais que se baseavam exclusivamente no indivíduo e sugeriu que se adotasse uma compreensão da doença como um processo relacional (FÉRES-CARNEIRO e PONCIANO, 2005).

A Teoria da Comunicação, proposta por Gregory Bateson, foi imprescindível para o desenvolvimento das noções sistêmicas sobre o comportamento do sujeito. A teoria indicou a existência de cinco princípios básicos para o entendimento dos indivíduos: o primeiro diz respeito ao fato de que todo comportamento humano pode ser considerado comunicação e toda a comunicação pode ser considerada comportamento, de modo que é impossível uma pessoa não se comunicar. O segundo princípio apregoa que toda a comunicação em um aspecto de conteúdo e outro de relação, de modo complementar e interseccionados gerando uma metacomunicação. O terceiro princípio expõe a interação relacional entre as pessoas, de modo que, desse processo, nasce certa ordem sequencial e causal que afeta a comunicação e, onde cada sujeito imprime a visão de mundo que traz consigo. O quarto princípio explicita os dois formatos de comunicação realizados pelos seres humanos: o digital, ocorrido por meio da comunicação verbal, e o analógico, que encerra todas as configurações de expressão que não seja a verbal. O quinto e último princípio refere que todos os intercâmbios comunicacionais ou são simétricos ou complementares, conforme estejam ancorados, se na igualdade ou na diferença (MIERMONT, 1994; DIAS, 2001; OSÓRIO, 2002).

Nesse sentido, a partir da compreensão do comportamento humano em um contexto interacional, em que a linguagem é elo de sustentação dessa interação, volta-se a atenção e se dá destaque para a comunicação, por se entender que o comportamento do sistema familiar é construído em um contínuo processo relacional, onde cada membro é afetado pelo comportamento e pela comunicação estabelecidos por meio da recursividade existente entre eles e nos contextos em que estiverem inseridos (BÖING, CREPALD e MORÉ, 2008; AUN e COLS., 2005; GRANDESSO, 2000).

Dessa forma, ao apresentarmos as premissas que respaldam o conceito de comunicação sistêmica, buscamos evidenciar a importância da comunicação como forma de expressão caracterizadora do sistema familiar, bem como enfatizar a preponderância da comunicação como fator determinante das relações familiares implícitas no processo relacional. Por outro lado, faz-se primordial ressaltar que nem sempre esse processo se dá de forma coesa e linear, havendo deteriorações que prejudicam o processo comunicacional.

Nessa direção, podemos destacar que dentro desse formato de comunicação é possível que não haja coincidência entre a mensagem emitida e a mensagem percebida no processo comunicacional, realizado pelos membros de determinado sistema familiar, contribuindo para um estado de instabilidade e desequilíbrio desse sistema. Dessa maneira, entendemos que a boa comunicação entre os membros da família é fundamental para a consolidação dos vínculos afetivos, sobretudo quando se trata da influência que os pais exercem na vida moral dos filhos (WEISSBOURD, 2010).

Outrossim, podemos destacar que os bloqueios no processo comunicacional se devem tanto às competências comunicadoras do emissor quanto do receptor, no que tange ao modo como eles codificam e decodificam as mensagens e na sua capacidade de raciocinar sobre os conteúdos subjacentes às mensagens processadas por eles.

Dessarte, a família pode ser entendida como um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem das dimensões significativas de comunicação e também de interação, de modo que as emoções e os afetos negativos ou positivos se desdobram em sentimentos de pertença (RELVAS, 1996; ALARCÃO, 2011).

Dessa maneira, fica-nos evidente que no processo relacional de comunicação familiar interativo, o comportamento de cada indivíduo acaba por se tornar fator e produto do comportamento dos outros membros e os resultados finais desse processo dependem muito mais do sistema comunicativo do que das condições iniciais deflagradoras da relação. Ou seja, a família vivencia um processo de desenvolvimento relacional que engloba a diferenciação, que são as mudanças na organização relacional e a coevolução, que são as transformações relacionadas com a comunicação (RELVAS, 1996).

Assim, se entrementes ao processo comunicativo, surgem outros aspectos que dão consistência às relações, de outra maneira podem surgir elementos que irão transformar ou dar origem a mudanças no processo relacional desses sujeitos. Entretanto, é importante elucidarmos que no transcorrer das interações nunca existirão processos unilaterais e as relações serão sempre bilaterais ou, ainda, múltiplas.

Nesse cenário, a comunicação se apresenta como fator determinante para promover e facilitar as relações entre os subsistemas e/ou membros da família e o meio social, posto que, tudo é comunicação e todas as interações humanas podem ser convertidas em fluxos de comunicação, independentemente da intencionalidade de quem emite as mensagens (DIAS, 2001).

Na prática do exercício de nos comunicar, nós vamos construindo relações e isso exige de nós treino, reflexão, aprendizagem e, acima de tudo, uma série de comportamentos e atitudes que englobam as palavras, o sentido lógico e compreensivo da estrutura, os gestos e todo o repertório verbal e também não verbal como a linguagem corpórea.

Para além disso, observamos que ao nos comunicarmos estamos estabelecendo uma relação, porque empreendemos, no processo comunicacional, a capacidade de expressão, cujo sentido nada mais é que a quebra dos limites pessoais e a transposição das fronteiras do isolamento, do silêncio e da solidão, uma vez que nesse processo nós nos ligamos a outrem constituindo um relacionar-se para a ordem afetiva, psicológica e social.

Assim, por entendermos que a relação caracteriza e expressa o sistema familiar, depreendemos que os membros que dele fazem parte estão, constantemente, envolvidos em um processo de comunicação (verbal ou não), ao qual não podem furtar-se. Como assevera Watzlawick (1985, p. 44): que “não se pode não comunicar, porque qualquer comportamento tem sempre o valor de mensagem, pelo que estamos sempre em processo de comunicação”.

Nesse sentido, podemos ressaltar que quando os membros interagem na relação familiar, isso se dá em um plano sistêmico e interativo de comunicação, haja vista que o sujeito relacional está constantemente a realizar trocas entre o sistema familiar e o meio que o envolve socialmente. Portanto, é através do processo comunicacional que o sujeito se adapta ao sistema social. A comunicação é, então, parte integrante do indivíduo, da família e da própria sociedade.

Logo, a compreensão e o tratamento dos conflitos humanos abrangem o contexto primeiro de convívio e interação relacional da pessoa, que é a família, e esta passa a ser entendida como um sistema onde as ações e os comportamentos de um de seus membros influenciam e, simultaneamente, são influenciados pelos comportamentos de todos os outros. Por este ângulo, a família não deve ser percebida somente como a soma de suas partes, mas um todo coeso, inseparável e uma unidade indivisível (CASTILHO, 2008).

De acordo com essa perspectiva, destacamos que a mudança fundamental motivada pela abordagem sistêmica ocorre por meio da substituição do modelo linear de pensamento científico pelo modelo circular, contrapondo-se à visão mecanicista causal dos fenômenos. Desta forma, o pesquisador não tentará explicar um comportamento isolando o sujeito de seu meio social, e sim irá observá-lo no contexto relacional de interação com os outros membros da família e também com os demais sistemas em que estiver inserido (SILVA, 2008).

Com efeito, a partir desta realidade a família pode ser entendida e explicada, ao mesmo tempo, como um sistema e também como um processo de interação e de integração dos seus membros, cuja comunicação realizada por seus integrantes funciona como um elo de ligação constitutivo das condições de convívio e de sustentação de todo o sistema.

Portanto, há que se entender que a família constitui um sistema dinâmico, contém outros subsistemas em relação e desempenha importantes funções na sociedade porque, é através da família que os sujeitos vão experimentar as primeiras interações subjetivas de afeto, sentimento de pertença e socialização. Assim, a família como sistema comunicacional contribui para a elaboração de soluções integradoras dos seus membros e também para a reconstrução identitária do sujeito.

3. AUTONARRATIVA: A ESCRITA DA DOR

Escrever é uma das funções culturais mais típicas do comportamento humano.

(LÚRIA, 2001, p. 99)

Este capítulo aborda as definições do conceito de Narrativa Autobiográfica, bem como de outros termos sinônimos desta, apresentando o referencial teórico elucidativo da escrita de si e o seu papel enquanto instrumento de registro das histórias de vida do sujeito e sua relação com o processo de subjetivação e o processo catártico. A fim de percorrer esse caminho proposto, iniciamos o capítulo com a discussão sobre o ato da escrita de si. Damos continuidade teorizando sobre o histórico da Autonarrativa no Brasil e a relação dialógica entre sujeito e o microssistema familiar, por meio das narrativas. Como arcabouço teórico desta seção, nos apoiamos nos estudos de Larrosa (2001, 2002); Luria (2001); Vygotsky (1984, 1997, 2001); Hall (2002); Alarcão (2011); Chizzotti (2011); Souza (2007); Bragança et al (2016); Abrahão (2003, 2012, 2014); Souza et al (2017); Lejeune (1975); Moita (1995); Fontoura (2010) e Passeggi e Sousa (2016).

Encerramos o capítulo, detalhando os conceitos das categorias interpretativas e problematizando a escrita enquanto processo catártico. Para isso, buscamos o seguinte aporte teórico para nos direcionar Duarte (1992, 1996); Breuer e Freud (2000); BERGEN et al, (2001); Doherty, (1991); Katz, (1995); Vygotsky (1999); Souza et al (2017); Nock e Prinstein (2004); APA (2014); Dalgalarrodo (2008); Reis (2016); e Lacan (1964, 2005).

3.1 Narrativa autobiográfica e a significação de si

Buscar compreender o mistério das palavras como instrumento de produção, entendimento e interpretação dos sentimentos e da própria afetividade humana passa pelo processo de se considerar a linguagem como veículo de construção do humano.

Por meio das palavras podemos dar sentido a tudo que nos cerca, porque é através das palavras, quando nós estamos utilizando-nos da linguagem, é que construímos os

sentidos do mundo, estabelecemos reflexões e demarcamos o nosso lugar identitário, bem como mantemos vivos os vínculos existenciais entre nós e os nossos semelhantes.

A escrita pode nos permitir experimentar vivências singulares, devido ao seu caráter subjetivo, uma vez que podemos contar, recontar e, ainda, criar sentidos e significados para a nossa própria história ou de outrem. Nesse sentido, podemos destacar, dentre as diversas possibilidades do ato de escrever, a experiência da escrita de si mesmo, de modo que esse ato nos possibilita não somente escrever o que acontece, mas também tudo o que nos acontece. Utilizamos

A esse respeito, Larrosa (2001), seguindo a perspectiva humanista proposta por Martín Heidegger, em sua abordagem acerca da *Filosofia da Linguagem*, salienta que a experiência é o que faz sentido para nós e nos interpela, de modo que ao passarmos pela experiência nós seremos transformados por ela. Isto é, a escrita é uma experiência que nos transforma, ao mesmo tempo que estabelece a nossa relação com a experiência da vida.

Vygotsky (2001) afirma que não é somente através da aquisição da linguagem oral que o sujeito adquire formas mais complexas de se relacionar, pois para o autor, a escrita representa um novo e instigante salto no desenvolvimento do indivíduo:

Algumas pesquisas demonstraram que o processo da escrita ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e complexa, e que o aparecimento desses processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança (VYGOTSKY, 2001, p.116).

De acordo com o autor, o domínio da escrita possibilita ao sujeito uma nova forma de organização do pensamento, na medida em que ativa a memória por meio do registro das informações. Além disso, ao escrever, uma pessoa experiencia, por meio da escrita, modos diferentes e abstratos de pensar e até mesmo de se relacionar. Por isso mesmo, esse autor entendia que a ciência deveria transpor o aspecto exclusivamente motor da escrita, voltando-se para a compreensão do aspecto relativo à gênese da linguagem humana. O autor elucida a esse respeito que,

[...] a primeira tarefa de investigação científica é revelar a pré-história da linguagem escrita; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado (VYGOTSKY, 1984, p.121).

Corroborando com os postulados de Vygotsky, Luria (2001, p. 171) realizou experimentos a fim de identificar a gênese da linguagem escrita, porque para ele “a linguagem escrita é o instrumento essencial para os processos de pensamento”. Vê-se, assim,

que o processo da escrita traz para o sujeito marcantes consequências, uma vez que lhe confere novas percepções acerca do seu próprio desenvolvimento intelectual, promove os processos psíquicos e amplia as suas possibilidades de interação social.

Por conseguinte, percebemos que o processo da escrita tanto para Vygotsky (1984) quanto para Luria (2001) carrega em si sentidos amplos, como comunicar, elaborar ideias, expressar sentimentos, reelaborar percepções e ainda assume a função enunciativa capaz de socializar a atividade intelectual humana, já que uma das funções da linguagem escrita repousa justamente no caráter social da linguagem, marcadamente entrelaçada pelos aspectos cognitivos e afetivo.

Partindo desse pressuposto, Hall (2002) esclarece que a nossa relação com as palavras nos permite um mergulho em nós mesmos, ao mesmo tempo que nos possibilita construir uma relação com o mundo porque

Falar (re-escrever) uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais (HALL, 2002, p. 40).

Dessa forma, entendemos que o processo de escrita reverbera os vários sentidos imbricados na subjetividade dialógica, ao passo que tal processo estabelece uma conexão entre dialogicidade e construção dos sentidos do discurso, porque tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita têm um caráter social e afetivo.

Dentro dessa perspectiva, Vygotsky (1984) argumentou que o termo afetividade compreende as experiências subjetivas reveladoras da forma como cada sujeito é afetado pelo sentido que os acontecimentos vivenciamos lhe impõem, porque, para o autor, a consciência é constituída por dois subcomponentes básicos relacionais: o intelecto humano e a sua afetividade.

Os estudos realizados por Vygotsky (1997) dão-nos a direção de que a aprendizagem humana ocorre por meio das interações, mediada pela afetividade, já que na concepção deste autor as experiências que nós vivenciamos sempre estarão marcadas pela presença de outras pessoas, que interferem nos sentidos que damos às coisas, por conferirem afetividade a essa relação.

Kristeva (2002), por outro lado, afirma que as relações que nós construímos ao longo de nossa vida é uma narrativa e se apoia no pensamento aristotélico de que o destino da vida, da narrativa e da política estão interligados. Assim, sempre que vivenciamos uma

experiência, esse evento estará interligado com as experiências das outras pessoas, de modo que cada um de nós tenderemos a nominá-las, como forma de particularizá-las ou de dar a elas a nossa própria identidade.

Surge, então, o papel essencial das palavras, porque é por meio delas que podemos dar sentido às coisas e é com elas que elaboramos os sentidos existências entre nós e as outras pessoas que nos rodeiam e próprio mundo, haja vista que as palavras nos permitem sempre novas possibilidades de vida e também de existência.

Segundo Larrosa (2002), a escrita é uma das experiências subjetivas mais intensas que possuímos, por meio da qual podemos representar a vida, porque é através dela que podemos contar, criar, interrogar e dar sentido ao nosso existir.

Dentre as inúmeras possibilidades da escrita, destacamos a experiência da escrita de si. Isto é, escrever não apenas o que ocorre, mas também a respeito do que nos ocorre. De acordo com o que entende Larrosa (2002) acerca da experiência, pois é ela que faz dar sentido para nós, porque ao passarmos pela experiência nós somos transformados por ela. Dessa forma concordamos com o autor que a escrita é uma experiência que nos transforma e nos leva a estabelecer uma relação com a experiência existencial. Alarcão (2011), também comenta acerca disso:

O ato da escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos abrir-nos, também com os outros. Implica reflexões a níveis de profundidade variados. As narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam (ALARCÃO, 2011, p. 57).

A experiência com a escrita, principalmente a escrita de si e/ou a autonarrativa, permite-nos um mergulho em nós mesmos e também na nossa forma de nos relacionarmos com o mundo. Isso quer dizer, que ao escrevermos, nós estamos produzindo e reproduzindo um processo linguístico impregnado de afetividade, porque a afetividade é aspecto inerente da própria linguagem.

Para Chizzotti (2011, p. 108) entretanto, a história da vida de uma pessoa “têm sido usadas nas pesquisas para estudar a relação entre a personalidade e o seu meio ou o indivíduo e as relações sociais”. Já Souza (2007) dá destaque à valorização do produto das narrativas de si como fontes de produção de conhecimento, ressaltando que tal feito se deu a partir da contestação do positivismo. Segundo ele, após essa contestação surgiu um novo paradigma compreensivo da escrita, apoiado na valorização das fontes orais do sujeito, de modo a

“transformar essas memórias individuais em histórias, buscando memórias que recuperassem os sentidos das vozes ausentes” (SOUZA, 2007, p. 62).

O entendimento que o ser humano é dotado de um senso interpretativo, leva-nos a uma importante compreensão da abordagem autonarrativa, uma vez que o sujeito que escreve e interpreta sobre o mundo, também se interpretará e, nessa autointerpretação, utilizará as experiências construídas dialética e dialogicamente com os outros, consigo mesmo e com o mundo. E, para que possamos melhor exemplificar o ato nominativo da escrita, faz-se necessário esclarecer as diferentes denominações que o texto autonarrativo recebe, de acordo com os diferentes campos de estudos: escrita de si, narrativas do eu, narrativas do self, literaturas íntimas, autobiografias, memórias, histórias de vida, autoficções, biografemas, texto memorialístico, dentre outros.

Optamos, neste estudo, trabalhar com os termos “método autobiográfico”, “narrativas de si” e “narrativas de vida”, propostos por Bragança et al (2016, p. 51); “autobiografia” e “psicobiografia”, definidas por Chizzotti (2011, pp. 103-108); “narrativa autobiográfica”, “texto autobiográfico” e “autonarrativa”, descritas por Maluf (1995, pp. 29-30).

Bragança et al (2016) assim entende a abordagem ou método autobiográfico:

O “giro hermenêutico” a que Bolívar (2014) se refere, situa a abordagem (auto)biográfica no campo da pesquisa qualitativa como um terreno específico, com perspectiva própria e métodos de investigação com posições ontológicas, éticas e epistemológicas singulares (BRAGANÇA et al, 2016, p. 52).

Dessa forma, esta autora delimita a abordagem autobiográfica com um método investigativo específico, considerando uma “dimensão sociocultural que nos é tão familiar” (BRAGANÇA et al, 2016, p. 53), e ainda dando ênfase a quatro características da narrativa: a sequencialidade, a especialidade interpretativa, as peculiaridades e a posição ontológica, ética e epistemológica da pesquisa (auto)biográfica.

Para além desses aspectos, Bragança et al (2016) evidencia um importante fator a ser considerado quando estamos trabalhando com pesquisas autobiográficas. A autora esclarece que as impressões interpretativas do pesquisador podem e devem estar presentes na interpretação. Para isso, a autora utiliza os estudos de Abrahão (2014) para validar seu ponto de vista:

A partir de um recorte hermenêutico, as histórias de vida que foram objeto de suas pesquisas anteriores (ABRAHÃO, 2004, 2006, 2008, 2010 e 2013, 2014) são revisitadas, revistas e reinventadas. A autora deixa transparecer a ideia de que a interpretação (auto)biográfica pode e deve ser enriquecida com a voz do pesquisador, fazendo com que *múltiplas vozes* substituam e enfraqueçam o conceito clássico de *validade* (BRAGANÇA et al, 2016, p. 60).

Em consequência disso, concordamos com a autora sobre o quão necessário é “fundamentar epistemológica e metodologicamente a investigação/pesquisa autobiográfica” considerando a “voz do sujeito narrador, bem como do pesquisador” (BRAGANÇA et al, 2016, p. 83) e, em virtude do exposto, entendemos nos argumentos da autora que o que se discute hoje é a relevância de se considerar, nas pesquisas autonarrativas, que o pesquisador também pode se imitar no *locus* da pesquisa ou do seu objeto para retratar com maior fidedignidade os resultados, já que os modos de olhar e explicar (as análises) compõem o fazer do pesquisador.

Sobre os limites, as características e a construção de sentido interpretativos da abordagem autobiográfica, Bragança et al (2016) apoia-se nos estudos realizados por Bolívar (2001, 2002, 2010, 2011, 2012, 2014) para legitimar o papel da “fenomenologia como campo filosófico capaz de dar suporte à compreensão da realidade, como uma construção ao mesmo tempo individual e social, que acolhe e integra os conceitos de subjetividade e conhecimento” (BRAGANÇA et al, 2016, p. 60), propondo uma interpretação triangular das narrativas a fim de enriquecer o processo de compreensão dos significados presentes nos textos.

Entretanto, mesmo considerando a relevância da Fenomenologia para a análise interpretativa nos estudos com narrativas autobiográficas, havemos por bem adotar, pela complexidade de nossa pesquisa, campos teóricos diversos e distintos, como as abordagens psicológicas psicanalítica e sistêmica e também a sócio-histórica.

Retomando os conceitos explicitados sobre a diversidade de emprego da terminologia acerca das narrativas, enquanto Maluf ((1995, pp. 29-30) esclarece que o texto autobiográfico deve ser entendido, “em última instância, como uma auto-interpretação de si mesmo”; Chizzotti (2011) fez a seguinte distinção:

A autobiografia é uma história de vida escrita pela própria pessoa sobre si mesma ou registrada por outrem, concomitantemente com a vida descrita, na qual o narrador esforça-se para exprimir o conteúdo de sua experiência pessoal [...]. A história de vida tem sido usada nas pesquisas em psicologia

para estudar a relação entre a personalidade e o seu meio ou o indivíduo e as relações sociais. A psicobiografia procura investigar o psiquismo como fator de explicação histórica ou a história como constituinte do psiquismo (CHIZZOTTI, 2011, pp. 103-108).

Do ponto de vista autológico, o método ou abordagem autobiográfica procura o reencontro do sujeito consigo mesmo e nos processos interacionais com as pessoas e o mundo, na construção de sentidos por meio das palavras. Dessa forma, a escrita de si possibilita-nos o registro das nossas experiências, impressões e leituras do mundo, da nossa essência e também de nossa existência.

De fato, podemos entender que as narrativas autobiográficas são atos de significação, de modo a valorar, por meio das nossas palavras, a compreensão do mundo, ao mesmo tempo em que nos possibilita interpretar, seja como sujeito pesquisado seja como pesquisadoras, as experiências, recordações e todas as informações possíveis de serem analisadas ou interpretadas. Josso (2001), em sua tese *Cheminer vers soi* (Caminhar para si), afirma que a escrita de si é a passagem de uma tomada de consciência da formação do sujeito para a emergência de um sujeito em formação. Em outras palavras, quando narramos, expomos a nossa vida; ao passo que narramos, interpretamos as experiências e a nós mesmos, em um contínuo processo intersubjetivo.

Convém lembrar que, enquanto Abrahão (2012, p. 25), ressalta que as pesquisas autobiográficas “permitem envolver em redes de significações o social e o individual, a razão e a emoção”, Passeggi (2010), por sua vez, esclarece que os estudos autobiográficos integram os elementos do pensamento da linguagem e da práxis social, como instrumento interpretativo das representações e significados que as pessoas atribuem aos vínculos e às experiências da vida. Sendo assim, conforme com o pensamento da autora, a linguagem desempenha o papel de interação entre os sujeitos, funcionando como ferramenta de expressão social e compreensão de si.

De outra maneira, uma abordagem autobiográfica não visa neutralizar as dimensões sociais, porque “as pesquisas são guiadas pelo desejo de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade” (PASSEGGI, 2010, p. 122).

Autores como Bolívar; Domingo; Fernández (2001), discorrem sobre a multiplicidade de opções teóricas e estratégias metodológicas de aplicação das pesquisas autobiográficas. Segundo os estudos realizados por esses autores, há ainda uma diversidade

de instrumentos utilizados nas pesquisas autobiográficas, como fonte de formação e produção de dados para a análise, a saber: diários, memoriais, cartas, relatórios, fotografias, desenhos, caderno de memórias, textos e as entrevistas narrativas (BOLÍVAR; DOMINGO, FERNÁNDEZ, 2001).

Souza et al (2017), faz um compilado explicativo sobre a atual situação da pesquisa autobiográfica no Brasil:

A autonomia e o estatuto epistemológico da pesquisa narrativa ou do que se convencionou chamar no Brasil de abordagem (auto)biográfica, notadamente no campo educacional, ganham visibilidade e diferentes modos de apropriação nos espaços acadêmicos(...) por compreendermos os avanços e as contribuições da pesquisa narrativa como dispositivo epistêmico-político de empoderamento e de reinserção dos sujeitos, através das suas histórias de vida (SOUZA et al, 2017, p.169).

Com efeito, os textos autobiográficos vêm exercendo fascínio nos pesquisadores porque, em boa parte, há uma crença na autenticidade de um discurso vindo diretamente do interessado que reflete, a um só tempo, sua visão de mundo e a sua maneira de expressar a sua subjetivação. Outrossim, em virtude de o sujeito poder contar com um repertório variado de produção autonarrativa, o ato de escrever se torna mais atrativo e até mesmo mais natural, dada a liberdade que o sujeito encontra de se exprimir ou de externar as suas experiências, seja através de um diário, produção textual ou até mesmo de um desenho como forma de contar/recontar sua vida. Souza et al (2017), esclarece um pouco mais sobre isso:

A variedade de fontes (biografias, autobiografias, videobiografias, fotobiografias, memoriais, escritas de formação, diários, cartas, webgrafias etc.) é marca das transformações humanas e carrega disposições de como vivemos, guardamos e narramos a própria vida, na medida que nós, seres humanos, somos seres contadores de história, histórias que contamos para nós próprios e para os outros, implicando em narrativas imiscuídas de histórias cruzadas sobre vida, educação, literatura, artes e, por que não dizer, da própria vida (SOUZA et al, 2017, p. 169).

Em linhas gerais, comungamos com o pensamento de Lejeune (1975), quando o autor afirma que podemos entender a autobiografia como “o relato retrospectivo em prosa que alguém faz de sua própria existência, desde que ela coloque o assento principal sobre a sua vida individual, em particular sobre a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 1975, p. 14); e também com a definição de Larrosa (2012), ao dizer que por meio do estudo narrativo é possível compreender melhor a experiência identitária das pessoas, pois ela ganha sentido e significados novos ao ser revisitada, permitindo ao sujeito uma maior análise interpretativa sobre si próprio e seu próximo.

Nesse contexto, acreditamos que a escrita de si, elaborada a partir de variados gêneros textuais, configurada como instrumento revisativo das experiências de vida do sujeito, têm o potencial discursivo por excelência, oportunizando àquele que escreve a prática reflexiva e interpretativa de sua própria identidade, conduzindo-o a uma rememoração ressignificativa de si mesmo e do outro.

A narrativa autobiográfica tem um caráter dialógico e dialético, porque se baseia nas relações construídas pelos sujeitos dentro de um espaço autobiográfico relacional, em virtude destes sujeitos buscarem uma compreensão de si, dos processos de ressignificação identitária e das suas próprias experiências.

Lejeune (1975), explicita a noção do espaço autobiográfico como um ato moderno relevante, no qual o sujeito ao “escrever sua autobiografia tenta captar sua pessoa em sua totalidade, em um movimento recaptulativo de síntese do eu” (LEJEUNE, 1975, p. 19). Ou seja, para o autor, as autobiografias são formas possíveis de o sujeito captar a vida em sua totalidade e na sua gênese.

Larrosa (2002), vai além e afirma que, através do exercício da reflexão, produzida no ato de revisitar as nossas memórias, é possível compreendermos as experiências como um evento que nos toca, acontece-nos além da mera informação das vivências cotidianas:

Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encama. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27).

Está claro que no pensamento do autor que um determinado evento experienciado por um indivíduo será sempre pessoal e social, já que, ainda que o mesmo evento ocorra a sujeitos diferentes, cada pessoa atribuirá significados próprios, particulares e singulares para a experiência vivida.

Em outras palavras, nós podemos compreender o enfoque dado por Moita (1995), às pesquisas autobiográficas, ao considerar que essas pesquisas funcionam metodologicamente como instrumento de diálogo entre o cultural e o sociocultural, pois “põe em evidência o

modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com seus contextos” (MOITA, 1995, p. 113); razão essa pela qual nós buscamos nos apoiar nessa abordagem metodológica para utilizar, em nossas tessituras teóricas e também analíticas, os conceitos da abordagem sócio-histórica.

Dessa forma, entendemos que trabalhar com o enfoque autonarrativo permiti-nos uma análise das produções autobiográficas dos pesquisados, de modo a lhes possibilitar a reelaboração de suas experiências vivenciadas, afim de que eles possam ressignificar suas histórias de vida, uma vez que as autonarrativas não correspondem, para nós, somente ao fato real presenciado, mas sobretudo à possibilidade de revisitação, reinterpretação e ressignificação identitária dos “espaços-tempos em que se revelam” pelos sujeitos pesquisados (FONTOURA, 2010, p. 92).

Além disso, cremos que o indivíduo, independentemente da fase vivida, possa se apropriar de ferramentas semióticas (a linguagem, o desenho, os gestos, a grafia, as imagens etc.) para narrar as suas experiências sob a forma de uma autonarrativa. A partir dessa construção/elaboração, o sujeito que narra, ainda que não possa mudar a experiência vivida, poderá reelaborá-la e reinterpretá-la dentro de um novo contexto e, assim, ressignificar suas dores, angústias e conflitos.

Como abordagem de pesquisa, é de suma importância que nós nos indaguemos sobre quais categorias de conhecimento serão geradas a partir das narrativas autobiográficas e também qual é a sua relevância para as pesquisas e investigações científicas, no que tange ao conhecimento humano, social e psicológico.

Levando-se em consideração esses aspectos, entendemos que o método autobiográfico se constitui no âmbito da pesquisa qualitativa, demarcado “pelo uso de narrativas produzidas por solicitação de um pesquisador” (ABRAHÃO, 2003, p. 83), de modo a provocar entre o pesquisador e o pesquisado “uma forma peculiar de intercâmbio que constitui todo o processo de investigação” (MOITA, 1995, p. 258); contribuindo para a construção de novas formas de conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela.

Entendido isso, há que ressaltarmos que “o giro linguístico”, “giro hermenêutico” ou “giro discursivo” (BOLIVAR; HEIDEGGER; 1962), pressupõe uma nova forma de concebermos as relações entre pensamento e linguagem, em que o sujeito ganha destaque e surge dentro de diferentes concepções: a de autor, narrador, ator, agente social e personagem de sua própria história. Assim, a linguagem ganha uma outra dimensão, diferente dos tidos

até então, como expressão do pensamento, por exemplo, e passa a ser trabalhada como “instrumento interpretativo das visões de mundo, o modo de perspectivar a realidade e, nessa mesma direção, as representações do outro e de si” (PASSEGGI Y SOUZA, 2017, p. 9).

Dentro dessa perspectiva, não restam dúvidas de que as autonarrativas possibilitam às pessoas em processo de escrita de si, a interpretação e consequente compreensão das singularidades da vida, por uma ótica, e as pluralidades, por outra, com uma tessitura imbricada de significados e representações e que podem ser evocados no exercitar da memória e através da análise identitária inscrita e situada no *locus* espaço-temporal, já que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e com ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55).

Nesse sentido, buscamos nos ancorar, aqui, nas perspectivas da abordagem sócio-histórica, numa intersecção como as abordagens psicanalítica lacaniana e direcionadas pelos postulados teóricos da abordagem Sistêmica, a fim de construirmos um diálogo entre elas e com a metodologia autonarrativa, para que pudéssemos sustentar o caminho percorrido na realização dessa pesquisa, uma vez que diferentes autores como Lejeune (1975), Fernández (2001), Larrosa (2002), Josso (2010), Passeggi (2010), Souza (2008, 2016, 2017), Abrahão (2003), Moita (1995) dentre outros, têm afirmado a relevâncias das pesquisas autobiográficas como meio de se possibilitar ao sujeito o conhecimento sobre si, a reflexão sobre o sentido da vida e a ressignificação das experiências vivenciadas tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

Passeggi e Sousa (2016), resumem o lugar da pesquisa narrativa e a sua importância para a ciência moderna:

A narrativa, oral e escrita, como afirmam Brockmeir e Harré (2003, p. 526), torna-se “ a descoberta da década de 1980” o canal pelo qual circula a voz dos atores sociais que narram as suas próprias experiências e se constituem na e pela linguagem. **As narrativas tornam-se, ao mesmo tempo, um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para explicar a natureza e as condições da existência humana (ibidem), constituindo-se entradas potencialmente legítimas para se ter acesso aos modos como sujeito (ou uma comunidade) dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras. Nesse sentido, elas oferecem padrões de interpretação, que contribuirão, tanto para o conhecimento do humano, quanto para o próprio aprimoramento da pesquisa qualitativa interpretativa (PASSEGGI e SOUSA, 2016, p. 9. Grifo nosso).**

Levando-se em consideração o que foi observado, procuramos neste estudo fundamentar as concepções da autonarrativa como o caminho que trouxesse os direcionamentos para buscarmos compreender como os indivíduos constroem sua identidade, posto que Bruner (2014, p. 75) propôs que “a criação do eu é uma arte narrativa” e, por outra perspectiva, “escrever sobre si é um ato performático, pelo qual dizer é fazer, autonarrar-se é tornar-se um outro para construir-se como um em si mesmo (PASSEGGI e SOUSA, 2016, p. 10).

Portanto, este estudo está relacionado a dois fatores: primeiro ao fato de buscarmos compreender como a autonarrativa possibilita ao sujeito sua significação identitária, mediada pela linguagem. E, segundo, ao fato de tentarmos elucidar de que modo ou maneira a narrativa autobiográfica pode ser aplicada, no contexto escolar, como instrumento de reelaboração do eu e/ou como processo catártico de adolescentes em prática automutilante ou, ainda, de que modo as autonarrativas poderiam subsidiar o processo de sublimação dos conflitos, dores e angústias do sujeito conduzindo-os à catarse.

3.2 A escrita enquanto catarse

Escrever sobre o que se sente torna-se, assim, um mecanismo de enfrentamento.

(NORMAN et al., 2004, p. 176).

Traduzir uma experiência em linguagem é, essencialmente, uma maneira de torná-la, mais visível, mais palpável, mais compreensível. Esse exercício pode trazer melhorias na memória de trabalho, aumentando a capacidade de pensar em mais do que uma coisa de cada vez. Nesse processo, as conexões sociais também podem ser aperfeiçoadas, porque os indivíduos aguçam sua capacidade de concentração neutralizando ideias fixas e perturbadoras, autocentradas, que, muitas vezes, insistem em povoar o pensamento (SLOAN; MARX; EPSTEIN; DOBBS, 2008).

Desde o início do trabalho de Adler, Freud e Jung, a maior parte das terapias em Psicologia envolve conversas, diálogo, reflexões, narrativas - linguagem. Entretanto, existem muitas opções terapêuticas ligadas à linguagem não necessariamente envolvendo

conversas em seu sentido mais tradicional. A palavra escrita, por exemplo, é um destes outros recursos disponíveis.

Assim, escrever é tido, não só por Psicólogos e Terapeutas no consultório e clínicas, como também por profissionais de áreas distintas como na produção artística ou pelos escritores, na Literatura, e também por Professores, no contexto escolar, como um processo de sublimação, de tratamento de angústias internalizadas pelo sujeito ou ainda como um processo de catarse. Dessa forma, escrever também tem sido considerado um processo terapêutico.

Muitas são as razões que levam as pessoas a se aventurarem na escrita, seja de diários, blogs, revistas e outros instrumentos de comunicação ou na redação de textos autobiográficos sobre si mesmos. Nesse contexto, é comum notarmos artigos em revistas funcionando, muitas vezes, como registro de pensamentos e eventos que ocorrem no cotidiano da pessoa. Mais recentemente, os blogs estão sendo usados por blogueiros objetivando escrever sobre diversos assuntos, opinar sobre economia e política ou ainda sobre o comportamento humano. Além disso, há também, no espaço escolar, produções textuais dos alunos que têm ganhado cada vez mais notoriedade, por retratar a realidade destes ou como forma de expressão de suas vidas e cotidiano.

Entretanto, apesar de ser a escrita utilizada há milênios para explorar e expressar emoções, só recentemente pesquisas têm fornecido evidências de que a saúde pode ser influenciada quando as pessoas transformam seus sentimentos e pensamentos em palavras grafadas (PENNEBAKER; CHUNG, 2011). Uma das hipóteses para uma percebida melhora em sintomas clínicos, atribuída ao uso da narrativa escrita, refere-se à função desta como *Catarse*.

A *Catarse* é usada no controle de sintomas, na medicina, nas intervenções religiosas e em rituais étnicos de cura. Algumas modalidades terapêuticas modernas enfatizam o valor da expressão de emoções reprimidas e o uso da catarse como ferramenta essencial para uma mudança terapêutica positiva. Na verdade, existem muitas opções terapêuticas e uma delas é a palavra escrita, já que ela possui esse potencial de provocar a catarse.

O conceito de *Catarse* surgiu, na cultura ocidental, na Antiguidade. Em alguns textos gregos, ele aparece com o sentido fundamental de limpeza, purificação, purgação ou depuração. Dentre os filósofos dessa época que escreveram sobre a *Catarse*, está Aristóteles (335 a.C. e 323 a.C.) que, a fim de definir o conceito de tragédia, refere-se à *Catarse*, para examinar o efeito da tragédia sobre espectador. Sua definição de *Catarse* constitui a matriz

sobre a qual se desenvolveram muitos estudos posteriores sobre esse conceito, aparecendo no texto aristotélico intitulado como *Arte Poética*, que data de aproximadamente 350 a. C. Nessa ocasião, o filósofo descreveu o passado de glória da tragédia ateniense. Assim, a tragédia foi vista como algo extremamente útil para a política, funcionando como um canal emissor de problemas e de reflexões sobre eles.

Na Psicologia moderna, Breuer e Freud (2000) forneceram um modelo de funcionamento emocional que previu que a expressão de emoções seria útil para o indivíduo sob uma vasta gama de condições. As emoções provocadas por conflitos e traumas não resolvidos, se não forem descarregadas através da expressão, permanecerão presas no corpo, ocasionando diversos problemas. Se as emoções forem liberadas através da expressão, sua força será dissipada, os sintomas atrelados poderão ser aliviados ou mesmo desaparecer, e impactos nocivos sobre a saúde poderão ser controlados ou neutralizados.

Por outro lado, a escrita de si tem sido utilizada como uma técnica em que indivíduos são convidados a colocar seus pensamentos e sentimentos sobre diversos acontecimentos em palavras, por escrito – semelhante à manutenção de um diário (SMYTH; PENNEBAKER; ARIGO, 2012).

Entretanto, a *Catarse* que buscamos aqui elucidar trata-se de um momento de apropriação, pela consciência, de algo que se buscava objetivamente. Nas palavras de Duarte (1992, p. 125) “uma sensação de regozijo – ou talvez seja melhor dizer de êxtase brando – ao encontrar a forma exigida pela obra criada”. No caso da escrita, a *Catarse* seria o momento da transformação das ideias da vivência do adolescente, em um texto próprio, que lhe permita sentir um salto de qualidade na apresentação dessas ideias por meio da escrita.

Para Duarte (1996, p. 70), “o que caracteriza o momento catártico é justamente o fato de se instaurar uma diferença qualitativa entre o antes e o depois”. Para o autor, a *Catarse* apresenta intensidade e conteúdo distintos, na medida em que são distintas as relações entre o indivíduo e as objetivações do gênero humano. O autor considera que “é raro que a catarse seja tão intensa que modifique toda a vida do indivíduo. É mais comum que ela seja apenas um pequeno e específico salto em algum processo de relacionamento entre o indivíduo e alguma objetivação” (DUARTE, 1996, p. 70).

A *Catarse* é, portanto, um momento do processo educativo escolar e caracteriza-se como o momento no qual ocorre “a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, *apud* DUARTE, 1996, p. 71).

Por se tratar da escrita de si dentro do ambiente escolar, há que considerarmos os embargos afetivos dos discentes e também os recursos escassos para a produção das autonarrativas, como o local, o tempo empregado à escrita, o espaço físico da escola, as interferências externas, dentre outros percalços encontrados no contexto de ensino. Além disso, o processo catártico na escrita fora do consultório não tem o mesmo alcance e a mesma dinâmica que se obtém quando trabalhamos no ambiente terapêutico.

De mais a mais, para que se cumpram as fases de elaboração catártica, seriam necessárias inúmeras sessões terapêuticas a fim de que pudéssemos não só aplicar os recursos variados, métodos e técnicas diferenciadas, mas também pudéssemos analisar as autonarrativas e os desenhos autobiográficos fazendo leitura e releituras destes e promovendo uma escuta terapêutica aos pesquisados, a fim de cumprir um processo detalhado e minucioso para que tanto a escrita quanto a revisitação aos textos provocassem a ressignificação das experiências dos alunos.

Muitos teóricos ocuparam-se em interpretar e ampliar o conceito de *Catarse* criado por Aristóteles, para o entendimento da tragédia. Um deles foi Vygotsky (1965), autor de análises psicológicas profundas, capaz de contestar muitos estudos sobre a Psicologia, realizados em sua época. Dentre suas produções acadêmicas, está a obra *Psicologia da Arte*, concluído em 1925, quando o autor tinha 19 anos, e somente publicado na Rússia em 1965.

Nessa obra, o teórico escreve um capítulo chamado *A Arte como catarse*, no qual busca entender os aspectos biológicos e sociais que envolvem a reação estética. Para ele, a reação estética começa pela via da percepção sensorial, mas não se restringe a ela, pois é preciso que a compreensão da arte parta do sentimento e da imaginação. Segundo o autor, “nossa reação estética se nos revela antes de tudo não como uma reação que economiza, mas como reação que destrói a nossa energia nervosa, lembrando mais uma explosão do que uma economia de centavos” (VYGOTSKY, 1999, p. 257).

Assim, em *Psicologia da arte*, há uma clara conceitualização e um delineamento com contornos bem definidos da função da catarse. Essa concepção compreende a catarse como uma maneira de transformação de emoções já desgastadas do sujeito e podem ser lembradas em um processo de mudança qualitativa. Dito pelo próprio Vygotsky (2001, p. 270): “a catarse transforma as emoções da própria pessoa”.

À vista disto, Vygotsky (2001), volta sua atenção para uma preocupação com as profundas e variadas mediações que o reflexo externo passa até constituir-se em um reflexo interno.

Com efeito, para Vygotsky (2001), a *catarse* pode ser tratada como uma categoria psicológica mediadora na formação da individualidade, já que se dirige à mudança do comportamento geral do sujeito.

Ao escrevermos sobre nós mesmos podemos perfazer caminhos diversos, dentre eles: narrar a nossa experiência, contar uma história de forma indireta ou desenhar nosso retrato e o de nossa família, procurando demarcar o campo da imagem daquilo que vemos, ouvimos, sentimos e experimentamos. Caso optemos pelo desenho, certamente passaremos pelo campo imagético, com o intuito de registrar no papel as impressões das imagens por nós observadas, porque, indubitavelmente, “o visual ajuda a escrever a autobiografia e fornece uma visão sobre o que foi feito e pensado (TORRES, 2011, apud SOUZA et al, 2017, p. 189).

Souza et al (2017) salienta que:

No processo cognitivo se envolve criador e receptor; este último é um agente emocional e cognitivamente dinâmico sobre o qual a imagem atua. Nem para o criador nem para o espectador existe o olhar inocente porque uma imagem sempre envolve um significado (SOUZA et al, 2017, p. 79).

Apesar da imprecisão do significado e do conteúdo do conceito de *Catarse*, o autor não conhece outro termo que traduza, com tanta plenitude e clareza, a reação estética, reação em que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga nervosa que as transformam em contrários, reduzindo a reação estética à *Catarse*, à complexa transformação dos sentimentos (VIGOTSKI,1999).

Acreditamos que o conceito de *Catarse* seja fundamental para a reflexão sobre o entendimento da autonarrativa como processo catártico nos eventos de automutilação, principalmente no que se refere aos momentos de experiência subjetiva do discente. Se pensarmos que a Educação Escolar forma os indivíduos para o contexto relacional e também interpessoal, cabe a ela, em tese, dar condições para que os indivíduos se apropriem das produções autobiográficas como forma de reelaboração de suas angústias e experiências vivenciais traumáticas, buscando ressignificá-las por meio da escrita de si. Em face disso, fica-nos claro que, dependendo da maneira como as narrativas autobiográficas são-nos apresentadas/relatadas, elas nos permitem universalizar as experiências vividas nas trajetórias do sujeito automutilador. (BERGEN et al, 2001; DOHERTY, 1991; KATZ, 1995).

Por outro lado, entendemos que cada sujeito, ao produzir um texto autobiográfico, pode reelaborar os fatos narrados e articular novos sentidos e significados para as suas experiências, especialmente aquelas interligadas com o ato de se automutilar³.

Atualmente, na quinta versão do Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais – DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), a autolesão não suicida aparece como uma dimensão diagnóstica independente. No entanto, foi colocada na sessão III, na categoria dos transtornos que necessitam de mais pesquisas e revisão dos seus critérios diagnósticos (American Psychiatric Association, 2014).

No DSM 5 (APA, 2014, p. 804), a autolesão não suicida é definida como um “comportamento repetido do próprio indivíduo de infligir lesões superficiais, embora dolorosas, à superfície do seu corpo”. Tal comportamento visa reduzir emoções negativas, tais como tensão, ansiedade e autocensura, e/ou resolver uma dificuldade interpessoal.

Postas essas informações, pensamos ser importante ainda ressaltar que na literatura, as funções ou motivos que levam à autolesão apresentam divisão por fatores teóricos. Nock e Prinstein (2004), propuseram um modelo de quatro fatores, considerando duas dimensões dicotômicas: a dimensão intrapessoal, reforçando automaticamente o comportamento de autolesão, e a dimensão social, em que o reforço é ocasionado na tentativa de alterar o ambiente. Essas duas dimensões são subdivididas ainda de acordo com a recompensa em: positiva, quando o objetivo é obtenção de algo. E negativa, onde o intuito é escapar de uma demanda da qual se quer esquivar.

Em outras palavras, quando o sujeito pratica a autolesão, ele tem a clara intenção de buscar amparo, deslocar a dor ou sangrar uma angústia. E, mesmo que desconsidere as funções primordiais da autolesão, terá por consequência um desses efeitos: o reforço automático negativo (remover sentimentos ruins, aliviar estresse, tensão etc.); o reforço automático positivo (gerar sensação agradável); o reforço social positivo (ser aceito num grupo, chamar atenção etc.); ou o reforço social negativo (escapar das responsabilidades ou compromissos) (NOCK, & PRINSTEIN, 2004).⁴

³ Alguns estudos (Silva, 2017; Lopes, 2017; dentre outros) utilizam o termo automutilação como sinônimo de autolesão, apresentando definições semelhantes. Neste artigo será usado o termo autolesão em virtude desta terminologia ser empregada no DSM 5 traduzido para a Língua Portuguesa. Cabe destacar que na literatura internacional, em especial na Língua Inglesa, podem ser encontradas várias expressões, tais como: non suicidal self-injury, deliberated self-harm ou cutting (este último usado especificamente para cortes autoprovocados).

⁴ Pesquisas realizadas por (Nock, M. K., & Prinstein, M. J. (2004), dão-nos conta de que a conduta autolesiva se refere ao comportamento direto e deliberado de autolesão que resulta em prejuízo físico e psicológico para o indivíduo. De alta prevalência e considerado problema de saúde pública, esse comportamento tem sido

O tema autolesão ou automutilação não suicida na adolescência não é recente no meio científico e acadêmico. Entretanto, esse tema tem recebido especial atenção de pesquisadores, de diferentes abordagens investigativas, dentre elas a Educação, a Psicologia e a Psicologia Escolar, em virtude do aumento do número de casos registrados pela mídia, especialmente, aqueles relacionados ao contexto escolar (YATES, 2004).

Contudo, infelizmente, ainda são poucos os estudos na literatura em Educação e também em Psicologia Escolar que se debruçam sobre as origens, causas, relações e razões da manifestação desse transtorno entre os adolescentes, bem como são pouquíssimas pesquisas destinadas à compreensão desse evento no contexto educativo. Mais preocupante ainda, é a quase inexistência de diretrizes jurídico-normativas de enfrentamento, prevenção e combate ao transtorno nas escolas brasileiras.

A nossa intenção ao propormos uma compreensão de como a narrativa autobiográfica pode promover o alívio psíquico e conseqüente catarse, não caminha no sentido de despatologizar o transtorno. O nosso desejo e interesse fora buscar compreender a maneira como as instituições de ensino podem lidar melhor com essa realidade e, por outro lado, suscitar nos docentes e também na comunidade científica uma atitude prática na contenção dos conflitos e amparo às prováveis angústias desencadeantes do transtorno de automutilação.

Sabemos, entretanto, que a prática da automutilação tem ocorrido com mais ênfase à medida que a angústia se inscreve como maior intensidade sobre a subjetividade humana.

No Brasil, habitualmente compreendemos a automutilação como o “comportamento de autolesão voluntária, empreendido pelo indivíduo cujo objetivo é produzir cortes no seu próprio corpo utilizando-se de instrumentos cortantes ou mesmo incendiários” (DALGALARRONDO, 2008, p. 179), sem que a pessoa tenha a intenção final o suicídio.

Desta forma, buscamos compreender como esse fenômeno se dá e o porquê ele é praticado, principalmente pelos adolescentes, perpassa pela tarefa de investigarmos a sintomatologia das angústias e dos conflitos desses sujeitos, conforme nos adverte Reis (2016):

Desta forma, faz-se necessário que investiguemos as etiologias escamotadas pelos sintomas evidenciados nesse campo, que instalam um mal-estar no corpo para além da subjetividade; os sintomas emergem na subjetividade mediante as marcas da angústia no psiquismo, transferindo-se para o corpo através dos transbordamentos somáticos, sentidos na pele

associado a vários fatores biopsicossociais, principalmente na adolescência, fase em qual tende a emergir e é mais prevalente.

em forma de cortes que silenciam os gritos desesperados e aliviam o sofrimento (REIS, 2016, p. 52).

Isto posto, entendemos que o ato de escrever sobre si oportuniza aos adolescentes um instante de reencontro consigo mesmos, através da autonarrativa, ato este que pode funcionar como recurso para que eles possam reelaborar suas angústias, uma vez que, segundo Lacan (1964), o inconsciente humano estrutura-se como linguagem. Nesse sentido, as possibilidades de diálogo com o próprio self abrem caminhos de experiência social e também pessoal. As angústias, os conflitos e as próprias experiências são, agora, problematizados, tendo como recurso terapêutico um mergulho em si mesmo.

Para Lacan (2005, p. 76) “é por meio da linguagem que o sujeito articula as suas verdades simbólicas no âmago das relações humanas”, ao mesmo tempo em que trabalha suas angústias. Assim, a automutilação pode ser entendida como uma resposta à elaboração dos conflitos intrapsíquicos. Para o autor, o sujeito vivencia uma fantasia a partir de um discurso consciente de si mesmo; olha para si como uma unidade refletida através da linguagem. De acordo com seus estudos, o sujeito tanto se identifica na linguagem quanto se perde nela (LACAN, 1998, p 301).

Desse modo, podemos depreender que se o sujeito lacaniano se perde na linguagem, então o próprio autor assinala que este sujeito se inscreve na linguagem para poder se constituir enquanto tal. Dito de outra forma, o sujeito se perde na linguagem por não ter domínio completo dela, visto que é constituído por um inconsciente e, por isso, pode falar mais do que pretende.

Nesse sentido, as ideias lacanianas nos direcionam para o entendimento de que o sujeito é constituído por processos significantes, os quais estão em constante antecipação em relação ao sentido, conforme o próprio autor assevera:

[...] o significante, por sua natureza, sempre se antecipa ao sentido, desdobrando como que adiante dele sua dimensão. [...] Donde se pode dizer que é na cadeia do significante que o sentido insiste, mas que nenhum dos elementos da cadeia consiste na significação de que ele é capaz nesse momento. Impõe-se, portanto, a noção de um deslizamento incessante do significado sob o significante [...]. (1998, p. 505-506).

Assim, para que possamos entender o conceito de sujeito, em Lacan, é essencial que entendamos o significante na constituição desse sujeito, uma vez que, sob a perspectiva da

psicanálise lacaniana, sem significantes não há sujeito. Realmente, o sujeito lacaniano é trabalhado como efeito de linguagem e do inconsciente.

O simbólico, tal como o entende Lacan, está presente pois ao mesmo tempo no arcabouço, na ordem social e no inconsciente. “De fato, o significante, com seu jogo e suas insistências próprias, intervém em todos os interesses do ser humano – por mais profundos, primitivos, elementares que os suponhamos” (LACAN, 1981, p. 223). Ao aceder ao simbólico, o sujeito mergulha numa rede (da lei e da linguagem) que se estende muito além dele, e a ele preexiste e sobrevive:

Os símbolos envelopam com efeito a vida do homem em uma rede tão total que reúnem, antes que ele venha ao mundo, aqueles que vão engendrá-lo ‘pelo osso e pela carne’; que trazem em seu nascimento, com os dons dos astros, se não com os dons das fadas, o desenho de seu destino; que dão as palavras que o farão fiel ou renegado, a lei dos atos que o seguirão inclusive até onde ele não é ainda e além de sua própria morte; e que, através deles, seu fim encontra seu sentido no juízo final no qual o verbo absolve seu ser ou o condena (LACAN, 1966, p. 279).

Ou seja, mesmo aquilo que não se manifesta como linguagem não tem precedência sobre ela, mas é um resto do processo de simbolização – o real. Os desejos, imagens e outros elementos do inconsciente normalmente encontram uma expressão verbal, pois para o autor “o homem não pensa com sua alma, como imagina o Filósofo. Ele pensa com uma estrutura, a da linguagem” (LACAN, 2001, p. 512).

Desse modo, para Lacan, não há verdade e significante que não estejam ligados à palavra e a linguagem, ou seja, além da relação inter-humana, tem-se presente a ordem simbólica.

Diante disso, evidenciamos que Lacan, ao retomar a teoria psicanalítica de Freud, coloca o inconsciente junto à dimensão da palavra. De maneira especial, podemos explicitar a constatação de que o inconsciente, em Lacan, não parte de um conceito fechado, escondido ou metafísico, mas sim, de um conjunto de efeitos, que tem seu lugar na linguagem, pois no momento em que o sujeito fala, ele está acontecendo.

Entretanto, a fim de melhor descrevermos o fenômeno da catarse e a sua relação com a linguagem, é essencial esclarecermos os conceitos de *deslocamento* e *condensação*, estudados tanto por Freud quanto por Lacan.

Para Freud, condensação é um mecanismo inconsciente pelo qual as palavras e as imagens referentes aos conteúdos latente e manifesto são comprimidas, criando novas ideias

das coisas. Deslocamento, por sua vez, é o mecanismo pelo qual os afetos são ligados a diferentes ideias que não são as ideias que lhe deram origem, mas estão associadas a elas de alguma forma.

Assim, deslocamento pode ser entendido como um processo psíquico inconsciente, por meio de um deslizamento associativo, que transforma elementos primordiais de um conteúdo latente em detalhes secundários de um conteúdo manifesto. Ou seja, o deslocamento consiste em transferir a energia de uma representação muito carregada, a outra. É um fenômeno fundamental da substituição e também faz parte da estrutura de qualquer sintoma. Uma característica importante é que o deslocamento não anula o substituto, e sim o integra numa cadeia associativa. Já o processo de condensação pode ser definido como uma representação única que está ligada a várias cadeias associativas produzidas pelo deslocamento. A condensação é o resultado, enquanto o deslocamento é causa. (ROUDINESCO, 1997, p.148).

Jacques Lacan tomou as noções freudianas de condensação e deslocamento para sua teoria do inconsciente. Entretanto, na teoria lacaniana os mecanismos de condensação e deslocamento estão representados por metáfora e metonímia, respectivamente. De acordo com Lacan, metáfora e metonímia são efeitos de linguagem e são o resultado do trabalho de repressão que acontece no inconsciente.

Lacan (1998a), estabeleceu uma correspondência entre deslocamento e metonímia, explicitando que, na metonímia, o pensamento inconsciente se desvia de uma representação desagradável ou inadmissível na consciência, para se concentrar numa outra, que lhe está associada, sem que o nexo entre ambas seja visível de imediato para o sujeito. A metonímia, assim como o deslocamento se apresenta como substituição e seleção de elementos da linguagem, que constitui uma trajetória, que vai constituindo, a cada passo, o fio do discurso do sonho. Como as imagens do sonho, o ato falho e o sintoma resultam de idênticos processos, o que basta para promovê-los à condição de significante, isto é, de elementos cuja significação está pendente do conjunto das relações que os ligam à trama de significantes inconscientes.

Lacan (1981), toma também a condensação por uma figura de linguagem – a metáfora. Em seu *Seminário 3*, o autor argumenta que:

Se uma parte, tardia, da investigação analítica, aquela que concerne à identificação e ao simbolismo, está do lado da metáfora, não negligenciamos o outro lado, o da articulação e o de contiguidade, com o

que aí se esboça de inicial e de estruturante na noção de causalidade. A forma retórica que se opõe à metáfora tem um nome – ela se chama metonímia. (LACAN, 1981, p.251).

Desse modo, a oposição da metáfora e da metonímia é fundamental, pois o que Freud colocou originalmente no primeiro plano nos mecanismos da neurose, bem como naqueles dos fenômenos marginais da vida normal ou do sonho, não é nem a dimensão metafórica, nem a identificação. É o contrário. De uma forma geral, o que Freud chama a condensação, é o que se chama em retórica a metáfora, o que ele chama o deslocamento é a metonímia” (LACAN, 1981, p. 252).

Nesse contexto, Lacan postula que a hipótese com a qual o sujeito entra na linguagem é a de que “O indivíduo que é afetado pelo inconsciente é o mesmo que constitui o que chamo de sujeito de um significante” (LACAN, 1981, p. 256).

Assim, é graças à capacidade de representação mental inerente ao ser humano, que o sujeito encontra em suas relações com as palavras, aquilo que lhes é significante. A representação é um recurso por intermédio do qual nós podemos realizar uma comunicação, uma ligação do que não é observável nem a nós mesmos ao mundo externo. Através da linguagem, o pensamento torna o ser comunicante consigo e com o outro, dividindo as palavras que lhe foram significantes até aqui.

Nessa direção, a partir do entendimento de que no deslocamento há uma troca de elementos significativos de um determinando lugar para outro, em virtude de uma série de semelhanças e de significados entres eles, e de que no evento da condensação há uma redução do todo a uma única parte, nós podemos inferir que no ato dos cortes desferidos pelos sujeitos que se automutilam, podem ocorrer esses mesmos mecanismos. Isso é, ao proceder com os cortes, o sujeito pode estar deslocando uma dor interna, psíquica (situada apenas no lugar simbólico), para um lugar real, que é o próprio corpo, a fim de condensar (significar) a dor experimentada no plano dos sentimentos.

Para Lacan (1981), o sujeito está imerso no campo da linguagem, na cadeia significante, de onde é chamado a dizer de si. Assim, essa cadeia significante possibilita ao sujeito servir-se dela para significar algo diferente do que ela diz. Por isso mesmo, o que interessa ao processo de escuta de um fenômeno como a automutilação é o interdito, isto é, aquilo que se desvela do sujeito da enunciação, posto que o pensamento é uma representação

que, acompanhada de nossas catexias⁵, faz elo entre a nossa Real percepção de tudo, o Simbólico processo de linguagem e/ou nosso Imaginário arcabouço de representações sensoriais.

Em síntese, podemos afirmar que o processo catártico ocorre via diferentes recursos, como o desferimento de cortes sobre o próprio corpo ou, por outra perspectiva, quando o sujeito escreve sobre si, por exemplo, posto que é imprescindível o uso da palavra para desvelar o inconsciente.

De acordo com Reis (2016, p. 55) “ a automutilação representa a operação de um corte, uma descontinuidade, uma espécie de hiato no registro Simbólico do indivíduo, posto que tenha como fundamento primordial a angústia”.

Dessa forma, ao buscarmos compreender os processos identitários do sujeito, suas redes de relacionamentos (a começar pelo microsistema familiar), bem como identificarmos a esteira afetiva deles, interligada com os processos experienciais causadores/deflagradores de angústia, poderemos não só acolher as suas demandas e necessidades afetivas e existenciais, mas também providenciar a tomada de decisão necessária para que os sujeitos afetados por esses sintomas possam se tratar.

Portanto, empreender estudos acerca do papel da narrativa autobiográfica como processo de reelaboração de conflitos do sujeito, visando compreender os mecanismos catárticos ocorridos nesse processo, é considerar o papel imprescindível que a linguagem possui, já que o sujeito pode dela se valer para expurgar, reelaborar seus conflitos escrevendo sobre si mesmos.

Com isso, os profissionais que lidam com a realidade de alunos praticantes de automutilação têm nas autonarrativas um valioso mecanismo pedagógico, já que podem ocorrer às narrativas autobiográficas como recurso de produção de catarse e, assim, poder oportunizar ao sujeito um importante instrumento de mediação educacional, no contexto escolar.

⁵ A catexia se mostra como uma força psíquica que se direciona a um determinado objeto por meio da representação mental. Nisso, concentramos nossa energia mental, focando em determina imagem, ente ou objeto em particular. Isso pode vir desde objetos reais e concretos até os idealizados, como fantasias ou mesmos símbolos. Se você já ouviu alguém falar sobre “focar todas as suas energias em algo”, é disso que a frase está falando (Dicionário de Psicologia, 1973).

4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A ESCUTA DE AMOR

A fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos. A fala muitas vezes é também porta-voz das representações grupais em suas condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.

(MINAYO, 2008, p. 204)

Iniciamos o quarto e último capítulo apresentando o conceito detalhado de Pesquisa Qualitativa. Utilizamos para esse fim, os estudos teóricos realizados por Chizzotti (2011); Selltiz, Jahoda e Desttsch (1974); Gil (2007); Moreira (2002); Denzin e Lincoln et al (2006); Minayo (1994, 2008); Farinha (2019); Zanelli (2002); Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2004). Damos continuidade apresentando um breve diálogo entre abordagens Sócio-Histórica e Psicanalítica com a teoria Sistêmica, teoria esta utilizada para fundamentar os nossos estudos. Nesta seção, nós nos apoiamos, principalmente, nos pressupostos dos seguintes autores: Bertalanffy (1969-2010); Morin (1999, 2002); Moraes (1996); Laszlo, (1993); Wagner et. al. (2011); Minuchin (1990); Relvas (2004); Brosco & Bertrando (2012); Carter (1995); Gameiro (1992); Carneiro (1996); Nichols e Schwartz (2007); Gameiro (1992); Farinha (1990); Watzlawick, Baevin e Jackson (1981); Wynne et al. (1980); Fiorin (2013); Vygotsky (1986); Luria (1983); Bakhtin (1985); Oliveira (1999); Birman (1992); Fontana (1986); Morgado (2003); Para Freud (1976); Tyson & Tyson, (1993); Lacan (1998, 2010); Roudinesco (1998). Encerramos o capítulo com a Escuta de Amor, momento em que apresentamos a nossa impressão e constatações sobre o papel das narrativas autobiográficas como processo catártico.

4.1 Delineando a pesquisa qualitativa

Embora a abordagem qualitativa não seja central em vários campos de estudo dos fenômenos humanos e sociais, uma rica tradição desse tipo de pesquisa tem se desenvolvido nas áreas antropológica, sociológica, psicológica e educacional. Faremos um breve relato

histórico, demonstrando como esta abordagem de investigação, aos poucos, foi se instalando nas ciências sociais.

Há, no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, um embate entre duas visões metodológicas no que concerne à realização de Pesquisa Científica. Uma dessas visões é a que trabalha com os métodos quantitativos, em que o pesquisador trabalha como uma orientação que contempla o comportamento humano como sendo resultado de fatores e estruturas diversas que atuam sobre as pessoas, gerando determinados resultados. Essa visão é denominada de *Positivismo*⁶. De acordo com os positivistas, essas estruturas ou fatores podem ser estudados não somente pelo método experimental, mas também por levantamentos amostrais.

Os estudiosos que se voltam para a aplicação desse tipo de metodologia usam dados vindos de levantamentos amostrais ou outras práticas de contagem, destacando o comportamento humano em termos de variáveis dependentes e independentes. Desse modo, para esses estudiosos, a operacionalização e quantificação dessas variáveis são extremamente profícuas, uma vez que agindo assim poderão utilizar-se de procedimentos estatísticos.

Por conseguinte, para os estudiosos que se valem da pesquisa qualitativa, o estudo da experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos. Os que defendem essa postura criticam o posicionamento positivista, já que para eles fica a dúvida sobre até que ponto uma abordagem que não se preocupa com a essência do seu objeto pode ser considerada científica.

Em que pese a importância do método quantitativo, destacamos, entretanto, um posicionamento metodológico que, ao nosso ver, adequa-se mais às demandas do nosso trabalho, pois tal método defende o estudo do homem levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente. Para nós, é de suma importância trabalharmos com esse ponto de vista, posto que o enfoque qualitativo permite-nos realizar uma interpretação mais acurada dos fenômenos subjetivos inerentes às demandas humanas.

⁶ Para a abordagem *Positivista*, o estudo do homem pode ser realizado por meio dos métodos das ciências naturais, seguindo sua lógica. Moreira (2002, p. 45) enuncia que o positivismo contemporâneo tem suas bases em Auguste Comte e John Stuart Mill. Ambos os autores advogam ser possível que as ciências humanas e sociais realizem suas pesquisas através das ciências físicas, já que para esses autores a ciência deve se emancipar da Teologia e das especulações metafísicas.

Postas essas premissas, destacamos o pensamento de Chizzotti (2011) ao enfatizar que os estudiosos que se dedicam à Pesquisa Qualitativa fazem um rigoroso trabalho de interpretação, a fim de extrair dos dados coletados os significados latentes, somente percebidos mediante a interpretação e tradução do pesquisador (CHIZZOTTI, 2011, p. 28). Para este autor, a pesquisa qualitativa:

Recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local onde ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2011, p. 28).

Dentro dessa perspectiva, o pesquisador é tido como um *interpretacionista*, uma vez que na concepção do autor, o homem é diferente dos objetos, por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças. Portanto, de acordo com esse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato com as pessoas.

Nesse sentido, para que o pesquisador obtenha êxito, o primeiro passo para iniciar uma pesquisa é a definição do objetivo e a abordagem (qualitativa, quantitativa ou uma combinação destas). Selltitz, Jahoda e Destsch (1974), classificam as pesquisas sociais em três grupos a saber: estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que verificam hipóteses causais, também denominada por Gil (2007) de pesquisa explicativa.

Enquanto a pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno, podendo também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza, não tendo compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação, de maneira que os pesquisadores neste tipo de investigação têm preocupação prática, a pesquisa explicativa (ou causal) busca identificar os fatores que contribuem para a ocorrência de determinado fenômeno, visando explicar a razão dos acontecimentos (GIL, 2007).

Posteriormente à definição da finalidade da pesquisa, nós precisamos eleger o tipo de abordagem mais apropriada para atingirmos os objetivos da investigação. Desse modo, quando a finalidade da investigação é descritiva ou causal, a abordagem é quantitativa; quando a finalidade é explicar ou descrever um evento ou uma situação, a abordagem adotada deve ser a qualitativa. Entretanto, nada nos impede que, em estudo de casos,

iniciemos a investigação com uma pesquisa qualitativa e, se necessário, finalizemos a investigação validando as evidências obtidas por meio de uma pesquisa quantitativa. Triangulação metodológica é o termo utilizado quando mesclamos métodos de pesquisa baseado no uso combinado e sequencial de uma fase de pesquisa quantitativa seguida de uma fase qualitativa, ou vice-versa. Esse procedimento é adotado por aqueles que entendem que a combinação metodológica é considerada uma forma robusta de se produzir conhecimentos, uma vez que se superam as limitações de cada uma das abordagens tradicionais (qualitativa e quantitativa).

O enfoque qualitativo apresenta as seguintes características: o pesquisador é o instrumento-chave, o ambiente é a fonte direta dos dados, não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos, têm caráter descritivo, o resultado não é o foco da abordagem, mas sim o processo e seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo (CHIZZOTTI, 2011; GIL, 2007; MOREIRA, 2002).

Segundo Chizzotti (2011), a abordagem qualitativa é viável quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e de difícil quantificação. De acordo com o autor, para usar adequadamente a abordagem qualitativa, o pesquisador precisa aprender a observar, analisar e registrar as interações entre as pessoas e entre as pessoas e o sistema.

Entendido isso, enfatizamos que dentro deste tipo de abordagem há uma interação dinâmica “entre o mundo real e o sujeito, isto é um vínculo indissociável do mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20). Além disso, dito de outra forma, o interesse do pesquisador não está focalizado em quantificar uma ocorrência ou quantas vezes uma variável aparece, mas sim na qualidade em que elas se apresentam (MINAYO, 1994), ou seja, como as coisas acontecem. Ademais, há outros fatores a serem valorados nos estudos qualitativos, sobretudo aqueles interseccionados com o universo subjetivo e intersubjetivo dos sujeitos pesquisados e, para isso, é necessário utilizarmos também uma gama diversa de materiais empíricos a fim de melhor interpretar e traduzir o objeto pesquisado, conforme argumentam Denzin e Lincoln et al (2006):

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de campo; históricos interativos e visuais – que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas

na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. (DENZIN; LINCOLN. et al. 2006, p. 17)

À luz desses argumentos, ressaltamos que, ao nosso ver, a principal vantagem da abordagem qualitativa, em relação à quantitativa, refere-se à profundidade e à abrangência, ou seja, o valor das evidências que podem ser obtidas e trianguladas por meio de múltiplas fontes como entrevistas, observações e análise de documentos, permitindo ao pesquisador detalhes informais e relevantes dificilmente alcançados com o enfoque quantitativo, admitindo também uma relação bem mais próxima e *Sistêmica*⁷ do objeto de estudo, diferentemente da abordagem quantitativa que procura interpretar determinado objeto de estudo a partir da definição de variáveis que, às vezes, não podem ser totalmente identificadas e analisadas com a aplicação de ferramentas estatísticas.

Outro fator que nos chama atenção na Pesquisa Qualitativa e que muito nos tranquiliza, diz respeito ao fato de o pesquisador, nos estudos qualitativos, poder se envolver de modo mais próximo com seu objeto de estudo, chegando a uma interpretação mais acurada dos dados, já que pode imprimir suas percepções acerca do objeto pesquisado, não se impondo o mesmo distanciamento exigido nos estudos quantitativos. Para Minayo (2008), há que se compreender que:

A pesquisa qualitativa trabalha geralmente com pessoas e com suas criações e estes sujeitos de pesquisa devem ser compreendidos como atores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores. Todo trabalho de coleta de informação, deve observar que “[...] a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]” e por isso mesmo é tão rica e reveladora. A “fala” muitas vezes é também porta-voz das representações grupais em suas condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO, 2008, p. 20).

Dentro desse contexto, o pesquisador pode extrapolar, por exemplo, a interpretação rígida e metódica aplicada ao método quantitativo e, por meio das conversas informais,

⁷ Nos últimos anos, a palavra *SISTEMA* passou a ser dita e ouvida de forma frequente, sendo empregada nos mais variados contextos, incluindo desde os campos da ciência, os meios de comunicação, o pensamento popular e até mesmo as gírias. A fervorosa apropriação da palavra tem relação direta com a revolução tecnológica que acabou impondo o pensamento em termos de sistemas e não mais em termos de máquinas isoladas. O enfoque sistêmico ultrapassou as barreiras do contexto industrial, ganhando adeptos na física, na biologia, na psicologia, na psiquiatria e nas ciências sociais. De uma maneira ou de outra, a utilização do enfoque sistêmico justificou-se pelo fato desses campos tratarem com “complexidades”, “totalidades” ou “sistemas”. Essa nova forma de pensar fez emergir a necessidade de novas conceitualizações, ideias e categorias, todas elas ancoradas no conceito de sistema. FARINHA, José. Abordagem sistêmica em educação - uma perspectiva filosófica da Educação. Disponível em: http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/famcomintdef/matpedag/fe_tab.pdf. Acesso em: jun. 2019.

obtidas durante a condução da pesquisa, nós poderemos obter evidências não perceptíveis na análise de documentos e na observação. Contudo, quando nós utilizarmos essa técnica, é necessário que mantenhamos o sigilo das pessoas com as quais obtivemos as informações. Outra maneira de levantarmos evidências consiste em analisarmos a linguagem não verbal dos pesquisados ou a relação intersubjetiva estabelecida entre os pesquisados e as suas histórias de vida. Isto é, observarmos, por exemplo, o *repertório comportamental*⁸ do sujeito investigado, buscando interpretá-los e traduzi-los dentro do contexto de análise dos dados. Sem, no entanto, perdermos o rigor dos estudos realizados.

Para Zanelli (2002, p. 83), “o rigor na condução de estudos qualitativos é dado pela clareza e sequência lógica das decisões de coleta, pela utilização de métodos e fontes variadas e pelo registro cuidadoso do processo de coleta, organização e interpretação”. Ou seja, depende da habilidade do pesquisador perceber e captar todas as nuances do objeto de estudo, sistematizando com perfeição as evidências coletadas das múltiplas fontes.

Para além desses aspectos há, inegavelmente, um fator que para nós carece extrema atenção dos pesquisadores que se propõem a utilizar a Pesquisa Qualitativa. Tal aspecto diz respeito a uma das últimas etapas da pesquisa, que é a análise dos dados. Destarte, a análise de dados consiste em examinar, categorizar, tabular e recombinar os elementos de prova, mantendo o modelo conceitual e as proposições iniciais do estudo como referências. Por outro lado, entendemos que nesse tipo de pesquisa não existe um padrão ou formato específico, e apesar de a análise ser o centro da construção da teoria, é a etapa mais difícil e, simultaneamente, a menos codificada do processo (GIL, 2007).

Acerca desses aspectos, Alves-Mazzoti e Gewandszajder (2004, p. 170) argumentam que:

À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de ‘sintonia fina’ que vai até a análise final (ALVES-MAZZOTI E GEWANDSZAJDER, 2004, p. 170).

Nesse viés, os procedimentos metodológicos a serem aplicados são do tipo etnográfico ou estudo de caso, podendo utilizar estratégias diversas como os textos autobiográficos, dentre outros.

⁸ Adotamos neste estudo, as definições para o termo *Repertório Comportamental*, segundo os pressupostos teóricos e filosóficos do Behaviorismo Radical postulados por B. F. Skinner (1904-1990).

4.2 Diálogo entre as abordagens Sistêmica, Sócio-Histórica e Psicanalítica

Toda a verdadeira vida é encontro.

(BUBBER, 1977, p. 83)

A presente pesquisa exigiu de nós uma maturidade intelectual acurada e também demandou-nos um empenho teórico bastante singular, haja vista o tema por nós tratado possuir uma tessitura teórica complexa e dinâmica, desdobrando-se em matizes psicológicas, afetivas e cognitivas singulares atreladas a diferentes abordagens e/ou concepções teóricas.

Ao tratarmos do tema automutilação, a fim de compreendermos de que modo a produção autonarrativa poderia ser aplicada como processo catártico em adolescentes com transtorno automutilante, esse caminho foi-nos um desafio importante e uma jornada teórica singular. A teia epistemológica delineada no percurso dos estudos, e que se revelou para nós, veio imbricada de significados instigantes e recheada de sentidos ímpares, restritos e específicos.

Nessa direção, na tentativa de construirmos um caminho linear, consistente e fidedigno ao objetivo da pesquisa, nós fomos tomados por uma urgência em prosear com vertentes teóricas diversas buscando, desse modo, costurar uma rede teórica entre as abordagens Sistêmica, Sócio-histórica e Psicanalítica. Justamente por entendermos que há diferentes concepções de saber, de compreender o ser humano e também de apreender o processo da aprendizagem do sujeito, é que intentamos construir esse diálogo, já que todo o processo científico também constitui-se neste mover perene, contínuo e dinâmico.

Posto isso, iniciamos o nosso trabalho nos debruçando pelo dinamismo da abordagem Sistêmica, mapeando os seus principais autores e explicitando os seus pressupostos, pensamentos e pontos de intersecção com as outras duas abordagens eleitas para fundamentar o nosso estudo.

4.2.1 A abordagem Sistêmica

O pensamento Sistêmico vem sendo aplicado à Biologia, aos seres vivos e também aos sistemas sociais. O principal axioma da Teoria dos Sistemas repousa sobre a ideia de que o todo é maior que as partes, substituindo um modelo linear de causalidade por um

modelo circular, ou seja, um padrão de causa e efeito por um padrão interativo (VON BERTALANFFY, 1969).

Com efeito, o Enfoque Sistêmico ultrapassou as barreiras do contexto industrial, ganhando adeptos na Física, na Biologia, na Psicologia, na Psiquiatria, na Educação e nas Ciências Sociais. A utilização do enfoque sistêmico justificou-se, desse modo, pelo fato desses campos tratarem com *complexidades*, *totalidades* ou *sistemas*. Essa nova forma de pensar fez emergir a necessidade de novas conceitualizações, ideias e categorias, todas elas ancoradas no conceito de Sistema.

A Abordagem Sistêmica insere-se, dessa maneira, numa reforma do pensamento que conduz a um conhecimento pertinente que percebe e concebe o contexto, o global, o multidimensional e o complexo (MORIN, 1999, 2002). Como refere Morin (2002, p. 39), “a era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário”. Nessa direção, tem-se que a totalidade é o ponto vital de qualquer paradigma que surge a partir da visão sistêmica, posto que “o princípio da separatividade estabelecido pelo paradigma cartesiano-newtoniano, dividindo realidades inseparáveis, já não tem mais sentido” (MORAES, 1996, p. 61). Na visão sistêmica, o mundo é visto como um todo, indiviso, fundindo-se todas as partes do universo.

Entendidos esses aspectos, conceber então o mundo nessa totalidade, exige que consideremos a produção do conhecimento como algo que se renova e precisa ser reconstruído com o mesmo dinamismo do processo de renovação do mundo, para que possamos dar conta da realidade que se manifesta nas relações sociais. Isto é, devemos perceber o funcionamento do universo e tudo a que ele se alinha como algo não estático.

Nessa forma de perceber a realidade, o indivíduo é visto a partir das relações com os outros e com o mundo que o rodeia. Moraes (1996, p. 62) destaca que pensar e agir em uma Perspectiva Sistêmica é “manter um diálogo criativo entre mente e corpo, do interior com o exterior, entre sujeito e objeto, do cérebro direito com o esquerdo, do consciente e inconsciente, entre o indivíduo e seu contexto, do ser humano com o mundo da natureza”.

Nesse sentido, ao situarmos o sujeito dentro da Concepção Sistêmica, nós o entendemos, desde seu nascimento, como alguém que recebe contribuições do contexto em que ele está inserido, em especial do Sistema Familiar.

Assim, realizar um estudo sobre a compreensão dos fenômenos subjetivos do sujeito perpassa, inegavelmente, pela compreensão do sistema familiar em que esse sujeito foi concebido, onde ele se desenvolveu e/ou que dele faça parte. Entretanto, essa tarefa não é

simples, haja vista a diversidade de novos arranjos e configurações familiares hoje existentes. Além, é claro, da própria complexidade inerente à cada sistema familiar, bem como das próprias transformações que a família sofreu no transcorrer e desenvolvimento da sociedade.

Segundo Wagner et. al (2011, p. 20), “o contexto de família tem apresentado mudanças diversas na contemporaneidade”. Para os autores, essas mudanças na configuração familiar estão relacionadas às transformações da sociedade em geral. Estes autores entendem que o conceito de estrutura família engloba a composição, arranjos e também o funcionamento e dinâmica da família. Dessa forma, a organização da família, segundo os autores, acontece através de sistemas por se tratar de “um grupo de pessoas que interagem a partir de vínculos afetivos, consanguíneos, políticos, entre outros, que estabelecem uma rede infinita de comunicação e mútua influência”. (WAGNER et al, 2011, p. 21).

A Concepção Sistêmica da família dá destaque a dois aspectos: primeiro, que toda família é única; segundo, que toda família tem a sua complexidade. Tais aspectos pressupõem a expressão de um sentimento de identidade familiar ou, nas palavras de Minuchin (1990, p. 76), o reconhecimento de um “sentimento de pertença”. A família é vista, desse modo, como um sistema equilibrado e o que mantém este equilíbrio são as regras do funcionamento familiar. Quando, por algum motivo, estas regras são quebradas, entram em ação meta-regras para restabelecer o equilíbrio perdido.

Os estudos desenvolvidos a partir deste enfoque enfatizam a mudança no sistema familiar, sobretudo pela reorganização da comunicação entre os membros da família.

Dentro dessa perspectiva, entendemos que a organização familiar inclui aspectos que vão desde os elementos que a compõem até a definição das normas interacionais e comunicacionais, enquadrando-se no eixo espacial ou relacional.

A unidade familiar, portanto, engloba toda a dinâmica envolvendo o sujeito, desde a sua identidade/subjetividade quanto à sua coletividade/exterioridade. Desse modo, ajudar uma família transformar a sua teia relacional implicará em mudanças nos posicionamentos individuais e também coletivos. Ou seja, a parte é todo e o todo é parte constitutiva de uma família e de uma sociedade, em que esse indivíduo vive, existe e reconhece-se na família e na sociedade (RELVAS, 2004).

De acordo com o autor, a família é contexto natural para crescer, é complexidade, é teia de laços sanguíneos e, sobretudo, de laços afetivos, capaz de gerar amor e também sofrimento; onde o sujeito vive, conhece-se e reconhece-se.

De fato, todos nós temos uma família, mesmo que a não conheça. A ciência (Psicologia, Sociologia, Educação, Economia, etc.) estuda a família no leque de uma multiplicidade de conceitos próprios a cada disciplina e no intercruzamento da multidisciplinaridade.

Por outro lado, todos nós entendemos o que é a família, como funciona, quais os seus principais problemas e competências. Particularmente no que diz respeito à nossa família. Contudo, há em nós sentimentos, pressuposições e conhecimentos os quais nos fazem encarar a família como um emaranhado de noções, de questões, de contradições e paradoxos. Decerto em virtude da proximidade afetiva com que todos com ela interaja e, também, do modo particular com que cada um a apreende, visto que a família, como entidade e instituição, apresenta-se como uma realidade afetiva quase invisível.

Outrossim, o sistema familiar e as relações exercidas nesse sistema representam certo poder, como apresenta Brosco e Bertrando (2012). Os autores ressaltam que a relação do poder na família tem extrema influência na construção do sujeito, em que os papéis são estabelecidos dentro da família e em sentido *microssistêmico*, *mesossistêmico* e *macrossistêmico* (FRUGGERI, 1992 apud BROSCO & BERTRANDO, 2012, p. 125).

Os autores nos apresentam, ainda, a questão dos papéis estabelecidos aos sujeitos, dentro da família, já que há interferência da construção social e das crenças que cada um alimenta. Assim, torna-se muito importante que o pesquisador possa estar consciente dos próprios conceitos e preconceitos que traz consigo e conhecer, por outro lado, os preconceitos e concepções de seus pesquisados, bem como o sistema onde um e outro estão inseridos. A partir do Enfoque Sistêmico, várias escolas de Terapia Familiar se desenvolveram, entre elas a *Escola Estrutural*, a *Estratégia*, a de *Milão* e, mais recentemente, a *Escola Construtivista*⁹.

⁹ Salvador Minuchin é o principal teórico da Escola Estrutural e para ele a família é um sistema que se define em função dos limites de uma organização hierárquica. O sistema familiar diferencia-se e executa suas funções através de seus subsistemas. As fronteiras de um subsistema são as regras que definem quem participa de cada subsistema e como participa. Para que o funcionamento familiar seja adequado, estas fronteiras devem ser nítidas. Quando as fronteiras são difusas, as famílias são aglutinadas; fronteiras rígidas caracterizam famílias desligadas. Famílias saudáveis emocionalmente possuem fronteiras claras. A estrutura não é, para Minuchin (1974), uma entidade imediatamente acessível ao observador. É no processo de união com a família que o terapeuta obtém os dados. A medida em que a terapia evolui, o terapeuta coloca questões, identifica os padrões transacionais e as fronteiras, levanta hipóteses sobre os padrões disfuncionais e obtém assim um mapa familiar.

Para além de buscarmos compreender os aspectos como as estruturas e o funcionamento interno entre os subsistemas, é importante ressaltarmos ainda que há também um movimento e transformação em relação ao tempo, ou seja, o sistema familiar move-se através do tempo. Carter (1995), apresenta o seguinte:

o estresse familiar é geralmente maior nos pontos de transição de um estágio para outro no processo desenvolvimental familiar, e os sintomas tendem a aparecer mais quando há uma interrupção ou deslocamento no ciclo de vida familiar em desdobramento. (CARTER 1995, p. 8)

Destarte, cada família deve ser vista como um todo e como emergência dos elementos que a compõem, já que essa identidade é, definitivamente, única. Porém, há que entendermos como essa identidade pode ser compreendida a partir dos corpos separados. Gameiro (1992), esclarece-nos que os instrumentos de análise individual não dão conta dessa tarefa. Assim, é por meio da análise feita a partir Teoria Geral dos Sistemas, que nós poderemos nos apropriar de alguns instrumentos teórico-práticos a fim de elucidar essa questão: cada família enquanto sistema é um todo, mas é também parte de sistemas, de contextos mais vastos nos quais se integra (comunidade, sociedade). Por outro lado, dentro da família existem outras totalidades menores (a menor é o indivíduo), que são elas próprias, partes do grupo total: são os chamados subsistemas. Isto é, há uma hierarquização sistêmica envolvendo o sujeito e o seu sistema familiar.

A noção de hierarquização sistêmica, aqui expressa, permite-nos compreender que nesta abordagem não são desprezados nem os indivíduos, nem as suas relações com o meio, apesar de se olhar a família como um todo (RELVAS, 2004). A hierarquização sistêmica pressupõe outro importante fator: cada elemento da família participa em diversos sistemas e subsistemas, ocupando em simultâneo diversos papéis em diferentes contextos, que implicam outros tantos estatutos, funções e tipos de interação com variados e por vezes antagônicos graus de autonomia e proeminência.

Nesse sentido, buscamos conhecer a noção de hierarquização sistêmica nos possibilitará apreender um outro aspecto essencial para a compreensão dos sistemas vivos como a família: a abertura do sistema. Com efeito, estas unidades podem sê-lo, na medida em que estão de algum modo rodeadas por fronteiras, por limites, semelhantes às membranas

semipermeáveis, capazes de permitir a passagem seletiva da informação, tanto entre a família e o meio, como entre os diversos subsistemas familiares.

Minuchin (1990), considerou o grau de abertura ou fecho desses limites, como normas que definem quem participa em um subsistema e o modo como o fazem, se são variáveis conforme as próprias famílias e o momento de evolução que atravessam. Tal abertura refere-se, em termos práticos, a influência de pressões exteriores a que o sistema está permanentemente sujeito, bem como as que ele próprio exerce sobre o meio. Daí a importância para nós, quando nos propomos analisar determinado sujeito, filho na família Lopes, buscarmos analisar também o que o pertence e/ou está dentro dessa família. De modo semelhante, atentarmos para o fato de que a família Lopes sofre a influência das respectivas famílias de origem (avós, tios, irmãos, etc.) e da sociedade em que se integram. De fato, só nos é possível conhecer uma família se levarmos em conta o contexto em que ela participa/acontece/desenvolve.

Ressaltamos que o grau de abertura da família é variável conforme a sua organização, uma vez que ela possui um dinamismo próprio que lhe confere, para além da sua individualidade e autonomia: as unidades sistêmicas. Ou seja, além dos vínculos e das interações, as famílias definem-se pela forma como dão significado às relações interpessoais (RELVAS, 2002). As unidades sistêmicas e/ou subsistemas são criados por interações particulares que têm a ver com os indivíduos nelas envolvidos, com os papéis desempenhados e os estatutos ocupados, com as finalidades e objetivos comuns e, finalmente, com as normas transacionais que se vão progressivamente construindo.

Podemos distinguir na família vários subsistemas: *o individual* (constituído pelo indivíduo, que, para além do seu envolvimento no seio do sistema familiar, desempenha outras sistemas funções e papéis que interagem com o seu desenvolvimento pessoal e, logo, com o seu posicionamento familiar); *o parental* (com funções executivas, tendo a seu cargo a proteção e educação das gerações mais novas e que, na maior parte das vezes, é constituído pelos pais); *o conjugal* (englobando marido e mulher, o casal); *o fraternal* (constituído pelos irmãos, tem funções específicas no que diz respeito ao “treino” de relações entre iguais).

Diante do exposto, esclarecemos que a forma como se organizam os subsistemas, o tipo de relações que se desenvolvem entre eles e no interior de cada um, coincide com a estrutura da família. Isto é, coincide com a organização dos seus elementos e respectivas funções e papéis, traduzindo na prática o conjunto de interações preferenciais da família (quem, com quem, para fazer o que, como, quando e onde). Assim, o modelo de relações

definido pela família, ou seja, a qualidade emergente de processos comunicacionais que a fazem nascer, manter ou desaparecer é a sua estrutura.

Com efeito, o aspecto retromencionado é vital nos estudos sobre a família, já que todas se organizam por meio de uma estrutura de relações, onde se definem papéis e funções conforme as expectativas sociais. Entretanto, a forma específica como essa organização é concretizada, o seu conteúdo, por assim dizermos, é único em cada família.

As correntes e os autores que se dedicam à análise, estudo e Terapia da Família convergem, sem dúvidas, no sentido de considerar, claramente, um uno e particular. A família é, deste modo, entendida como um sistema, um todo, uma globalidade que só nessa perspectiva holística pode ser corretamente compreendida.

O Enfoque Sistêmico envolve duas ramificações, as abordagens estratégicas e as escolas construtivistas. A primeira apoia-se em conceitos da cibernética de primeira ordem e na teoria da comunicação, envolvendo os conceitos de circularidade, homeostase e controle. A segunda, escolas construtivistas, abarcam conceitos oriundos dos estudos das linguagens, da construção social da realidade e do sujeito (RAPIZO, 2002).

No século XX as abordagens de Psicoterapia tinham duas grandes influências: a psicanálise, de Freud, e a abordagem centrada na pessoa, de Carl Rogers. Ambas abarcavam na família questões significativas para a compreensão do sujeito. De acordo com Nichols e Schwartz (2007, p. 24) “os indivíduos são definidos e sustentados por redes de relacionamentos, em especiais os familiares”. Entretanto, apenas nos anos 1950 os terapeutas iniciaram o tratamento com a família inteira.

José Gameiro (1992) assim define os estudos das relações familiares sistêmicas:

A família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos isolados (...). A simples descrição de uma família não serve para transmitir à riqueza a complexidade relacional desta estrutura (GAMEIRO, 1992, p. 32)

A família é, portanto, na visão sistêmica, uma construção social elaborada a partir dos significados que lhe atribuem os seus elementos e que são co-construídos através do discurso, ao longo do tempo e num determinado contexto. Como afirma Relvas, “a família é uma produção do discurso familiar que, simultaneamente, constrói” (RELVAS, 2002, p. 310).

Seguindo essa lógica, e em consonância com funções descritas, a família terá que desempenhar duas tarefas: a) o suporte ao processo de individualização/autonomização dos seus elementos e, b) a criação de um sentimento de pertença. Nesse sentido, evidenciamos que as interações sociais humanas se iniciam, quase sempre, na família, entendida de modo amplo como uma união de pessoas estabelecida por laços consanguíneos e/ou afetivos. A comunicação em família é que pode favorecer ou não o pleno desenvolvimento de seus membros.

A família, na perspectiva sistêmica, estabelece-se pela união de duas pessoas adultas que fazem convergir dois sistemas familiares com a possibilidade de se conformar em um único sistema, para efetivamente se constituir família com a chegada do primeiro filho. Esse novo sistema far-se-á novo, se as pessoas conseguirem reformular os modos de comunicação e interação pela reflexão e atualização, instaurando um sistema com identidade própria.

No que tange ao campo educacional, o enfoque sistêmico diz respeito a uma conceitualização do processo educativo como um sistema. Farinha (1990), defende que a Educação, como fenômeno intrinsecamente humano, não pode ser concebida de forma isolada, pois é influenciada pelo desenvolvimento de outras ciências.

Farinha (1990), ao advogar a presença da Abordagem Sistêmica na Educação, acrescenta que o fenômeno educativo acontece no contexto de sistemas. Para ratificar essa ideia, o autor destaca algumas características do processo educativo que o tornam um processo sistêmico, dentre elas: a) o processo educativo é um conjunto de elementos em interação; b) a interação entre os elementos de um processo educativo é constituída por trocas de informação; c) o processo educativo funciona através de um determinismo circular e bastante complexo.

Os argumentos apresentados por Farinha (1990), corroboram a concepção de que o processo educativo pode ser entendido como um sistema organizado, com elementos que interagem entre si de forma significativa. Nessa perspectiva, uma Abordagem Sistêmica em Educação pode ser definida como orientação teórico-prática dos processos de interação e comunicação entre os componentes de um determinado sistema educacional.

Nessa direção, ao nos referimos às Ciências Humanas, considerando-as como as ciências da vida, um conceito sistêmico mostra-se especialmente adequado: o sistema aberto, visto que os sistemas humanos são e estão continuamente alicerçados na relação uns com os outros, através de uma troca constante de matérias e informações no interior de um contexto humano mais vasto. Para melhor explicitar esse conceito, podemos considerar que um

sistema aberto tem as seguintes propriedades: a *totalidade*, a *autorregulação* e a *equifinalidade*.

Podemos entender por totalidade a característica da indivisibilidade. Isto é, cada sistema não deve ser percebido como um simples agregado de elementos, mas como um todo coerente e indivisível, de tal forma que as alterações significativas ocorridas num determinado membro não podem deixar de ter influência nos comportamentos dos outros membros.

A autorregulação é compreendida pela presença simultânea de duas tendências necessárias à sobrevivência dos sistemas abertos, uma tendência para a estabilidade (morfoestase) e uma tendência à mudança (morfogênese). Sabemos que, teoricamente, todos os sistemas tendem para um estado morfoestático. Contudo, eles têm que se adaptar continuamente aos estímulos perturbadores que surgem tanto do exterior como do interior do sistema. A autorregulação de um sistema efetua-se através de mecanismos de retroação (*feed-back*, aos quais um sistema pode reagir positivamente, isto é, aceitando a mudança, ou negativamente, isto é, reforçando o seu *status-quo*).

Segundo o princípio da equifinalidade, as modificações que acontecem em um determinado sistema e em uma sucessão temporal são largamente independentes das condições iniciais. Em outras palavras, se quisermos explicar um determinado estado final de um sistema aberto, devemos recorrer às regras e parâmetros de funcionamento respectivos, (organização do sistema) mais do que às condições iniciais.

Desse modo, pensar a família a partir do Enfoque Sistêmico permite-nos comparar as suas características ao sistema aberto, de maneira que ela possa ser concebida como uma estrutura em que as pessoas se comportam, organizam-se e funcionam sob certos padrões de interação e de comunicação, seguindo regras para alcançarem seus objetivos. Entretanto, a manutenção de tais padrões exige reflexão e atualização, mas, por vezes isso não acontece, porque os subsistemas familiares não se comunicam bem.

Destarte, o foco central da dinâmica sistêmica é a comunicação, já que o ser humano se instaura na e pela linguagem, na relação uns com os outros. Para os teóricos sistêmicos, qualquer comportamento verbal ou não verbal, manifestado por uma pessoa, seja ela o emissor ou o receptor, é comunicação. Com efeito, ao mesmo tempo em que a comunicação transmite uma informação, ela define a natureza da relação entre os comunicantes. Estas duas operações constituem, respectivamente, os níveis de relato (digital) e de ordem

(analógico) presentes em qualquer comunicação. Quando estes dois níveis se contradizem, temos o paradoxo. A comunicação paradoxal está na origem da patologia familiar sistêmica.

A qualidade da comunicação, nas interações sistêmicas entre sistemas e subsistemas é fundamental, afinal não se pode não comunicar, já que todo comportamento é um modo de comunicação, de construção de identidade e de interação. Segundo Watzlawick, Baevin e Jackson (1981), então, é preciso

[...] cuidar para que a comunicação não desqualifique ou desconfirme o outro trazendo sérios prejuízos às pessoas individualmente e às relações interpessoais no seio da família. Os autores fazem menção à estrutura dos níveis de comunicação, apontando os aspectos de conteúdo (comunicação) e de relação (metacomunicação), dizendo que nesse contexto comunicacional, em que se enfatiza a definição de eu do outro, pode haver aceitação; rejeição, que equivale à mensagem “você está errado”; ou desconfirmação, que leva à “perda do eu”, à alienação ao se negar a definição de eu do outro, sob a mensagem “você não existe” (WATZLAWICK, BAEVIN E JACKSON, 1981, p. 78).

É possível depreender do pensamento dos autores que as interações humanas pessoais, bem como as sociais se iniciam, quase em sua totalidade, na família. Wynne et al. (1980), apoiam-se na ideia de que a tendência a se relacionar com outros seres humanos constitui uma necessidade fundamental da existência humana e de que todo ser humano tende, consciente e inconscientemente, a desenvolver permanentemente um sentido de identidade pessoal, o que confere continuidade e coerência à experiência, apesar dos constantes estímulos internos e externos. Assim, os autores apontam que

[...] a necessidade universal de resolver tanto os problemas de relação como os de identidade conduz a três principais soluções: a mutualidade, espontaneidade para decidir e se posicionar, a não mutualidade, confere espontaneidade à conduta ao evitar a necessidade de tomar decisões acerca da maioria dos atos que realiza e a pseudomutualidade dispensa a pessoa de ter que tomar decisões, custando-lhe o bloqueio da espontaneidade (WYNNE et al., 1980, p. 62).

Assim, para que o sujeito possa se expressar e resolver os seus problemas é preciso que ele utilize a linguagem. Portanto, a linguagem não se presta apenas a perceber o mundo, para categorizar a realidade, para realizar interações, para informar, para influenciar, para exprimir sentimentos e emoções, para criar e manter laços sociais, para falar da própria linguagem, para ser lugar e fonte de prazer, para estabelecer identidades, para agir no mundo, mas também para criar novas realidades (FIORIN, 2013, p. 30).

Para além dos aspectos mencionados anteriormente, Leitão (2007) diz que embora Vygotsky tenha postulado a preponderância e o lugar da linguagem humana, o autor não explorou a relação entre a gênese do pensamento reflexivo e a gênese de condutas argumentativas, o que ela mesmo se propõe a fazer.

Segundo Leitão (2007), a argumentação, como recurso semiótico-discursivo de mediação no desenvolvimento do pensamento reflexivo, é condição para a reflexão. A autora diz que a argumentação, entendida por Van Eemeren et al. (1996) como a defesa de pontos de vista e a consideração de objeções e perspectivas alternativas para aumentar ou diminuir a aceitabilidade dos pontos de vista em voga, produz no discurso um processo de negociação para o manejo de divergências entre concepções, que a institui como recurso de constituição do conhecimento e de desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Quanto ao pensamento reflexivo, Leitão (2007) o toma por processo metacognitivo, um processo autorregulador do pensamento que se estabelece quando uma pessoa considera suas próprias concepções como objeto de pensamento à luz dos seus fundamentos e das fronteiras que as delimitam. Assim, a autora postula que os movimentos cognitivo-discursivos, ou seja, argumentar e contra-argumentar, promovem um deslocamento no foco da atenção da pessoa nos seus processos de pensamento, qual seja, leva o pensamento do primeiro nível de semiose – a cognição (pensar sobre algo) – para o segundo nível – a metacognição (pensar a respeito do que pensa sobre algo). Assim, a metacognição pode ser “entendida como o ato de controlar o próprio ato de pensar, a administração deliberada das formas de raciocínio e de interação” (BRITTO, 2008 apud CORREA, 2009, p. 283).

Diante do exposto, podemos facilmente compreender que a comunicação é uma necessidade natural do homem. Para Fiorin (2103), é uma necessidade respondida pela linguagem. Conforme o autor, comunicar significa transmitir informações, mas antes de tudo, é um relacionar-se, um interagir, sendo a linguagem, portanto, um meio de ação mútua, um lugar de confrontações, acordos e negociações.

Nesse sentido, as funções da linguagem podem, então, favorecer a relação interpessoal em família. Embora muitos não se apercebam, as regras e os padrões de interação e de comunicação que organizam a família são construídos no contexto interacional. Sendo construções, podem ser desconstruídos para serem reconstruídos, possibilitando a todos recriarem as relações e se recriarem nelas.

Assim, a interação familiar pode ser entendida como um mecanismo que implica liberdade para a autoexpressão de sentimentos e pensamentos, a fim de favorecer a cognição

e a metacognição, a comunicação e a metacomunicação, processos fundamentais ao desenvolvimento socioafetivo, intelectual e psíquico de seus membros, tanto em nível individual quanto coletivamente.

O Enfoque Sistêmico parece-nos, dessa forma, ser altamente pertinente do ponto de vista da Educação, na medida em que nos fornece novas possibilidades tanto de análise como de intervenção, permitindo-nos encarar o fenômeno educativo de uma forma mais respeitadora da complexidade inerente a todos os processos sociais e humanos.

Situando-nos agora no âmbito mais restrito da educação formal e institucional, concordamos com a UNESCO quando afirma que a Abordagem Sistêmica:

visa a compreensão da situação e que deve concluir-se por um diagnóstico, é essencial entender da melhor maneira o conjunto dos parâmetros do sistema e, portanto, alargar a compreensão que se tinha da situação (UNESCO, 2009).

Podemos, assim, concluir que os resultados do processo educativo devem ser entendidos como tendo origem não neste ou naquele elemento de uma situação educativa, mas no próprio fenômeno da relação educativa. Este sistema interrelacional define um determinado campo transacional, que por sua vez pode ser dividido em subcampos interdependentes como, por exemplo, a Biologia e a Genética, com os seus fatores intermédios (inteligência, maturação, etc.), o estilo de comunicação, o modelo pedagógico/didático, os conteúdos, etc.

Esta concepção rejeita naturalmente o reducionismo monocausal, tanto de tipo inatista como empirista, que acabava por centrar a problemática educativa ou no educando ou no educador, conforme o gosto da época.

Assim, tradicionalmente, os fatores que conduziam a um menor ou maior sucesso educativo eram sempre fatores ligados ao educando, normalmente fatores cognitivos. Mais recentemente, a Pedagogia, veio pôr a questão dos meios e processos educativos, fazendo deslocar o foco da problemática educativa para o campo da ação do educador, procurando otimizá-la em termos da quantidade e qualidade da aprendizagem realizada.

Considerando que tanto os fatores genéticos, ligados ao indivíduo, como os fatores empíricos e sociais, predominantemente ligados ao meio, só muito dificilmente poderão ser alterados significativamente no que diz respeito a determinados casos particulares, o ponto de intervenção que oferece as maiores possibilidades de sucesso é o sistema interrelacional do sujeito e seu universo intersubjetivo.

Em nossa opinião, parece-nos ser este o caminho que terá de seguir toda a reflexão presente e futura sobre o fenômeno educativo. Neste sentido, a Abordagem Sistêmica parece-nos a mais frutífera como matriz geradora de modelos e práticas alternativas respeitadoras da complexidade inerente aos fenômenos relacionais humanos, bem como na definição de objetivos que ultrapassem a compartimentação típica da pedagogia institucional, que apontem para uma formação global do Homem ao nível do pensar, sentir e agir, preparando a sua integração dinâmica no mundo e na sociedade.

4.2.2 A abordagem Sócio-Histórica

Ao nos enveredar pela perspectiva Sócio-Histórica, pudemos desvelar a importância do materialismo histórico-dialético como pano de fundo dessa abordagem, posto que este expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética. Nessa direção, ao analisarmos a produção de autores sócio-históricos como Vygotsky, Bakhtin e Luria, constatamos o quão a sua abordagem teórica pode fundamentar o trabalho de pesquisa em sua forma qualitativa, imprimindo-lhe algumas características próprias.

Destarte, a perspectiva Sócio-Histórica baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Isso fica evidente no que Vygotsky (1896), assinala como a *crise da psicologia* de seu tempo, que se altera entre modelos que privilegiam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo. O autor procura, desse modo, construir o que chama de uma nova Psicologia. Para ele, essa nova psicologia deveria refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertença.

Diante disso, a preocupação de Vygotsky (1986) é encontrar métodos suficientemente eficazes de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Com efeito, o autor percebe o ser humano como sujeitos históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura e também criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 1996).

Luria (1983) demonstra, à semelhança de Levy Vygotsky, toda uma preocupação em encontrar um método de pesquisa compatível com o homem concreto e social. Corroborando com o pensamento de Levy Vygotsky em relação à crise da psicologia, o autor propõe que, para se manter a concretude do fenômeno estudado, o pesquisador deve refutar os limites da mera descrição, embora sem perder a riqueza desta, buscando avançar para a explicação, já que essa etapa é também uma das metas da pesquisa. Este autor empreendeu esforços para reviver a chamada ciência romântica. Isto é, para ele a ciência deve busca fugir do reducionismo inerente à análise dos fenômenos em seus componentes elementares e priorizar a arte da observação e da descrição, sempre preservando a riqueza e a complexidade da realidade em sua totalidade.

Convicto do papel ativo do sujeito na apropriação da experiência histórico-cultural, da preponderância das interações e da relevância da cultura na constituição dos processos psíquicos, Luria (1983) parte do pressuposto de que o processo de desenvolvimento de cada pessoa segue uma trajetória singular.

Nesse sentido, percebemos que Luria (1983) preocupou-se em expressar a sua convicção de que a abordagem científica tradicional quantitativa é fundamentalmente limitada com respeito à vida, pois para ele a ciência tem de ter algo mais, um complemento indispensável: a arte tem de entrar na ciência, na qualidade de arte da descrição.

Nessa mesma direção, Bakhtin (1985), desafiando as teorias do fenômeno linguístico, critica também as posições empíricas e idealistas do que denomina de objetivismo abstrato e subjetivismo idealista e propõe, em sua perspectiva dialógica, o estudo da língua em sua natureza viva, articulada com o social e mediada pela interação verbal. O autor, em seu último texto escrito, *Por uma metodologia das ciências humanas*, publicada em 1969, é provocador de uma reflexão inspiradora de uma nova atitude em relação à pesquisa. O autor nesse texto é categórico ao afirmar que as ciências humanas não podem, por ter objetos distintos, utilizar os mesmos métodos das ciências exatas. Segundo ele, as ciências humanas estudam o homem em sua especificidade humana, ou seja, em processo de contínua expressão e criação. Para o autor, considerar o homem e estudá-lo independentemente dos textos que cria, significa situá-lo fora do âmbito das ciências humanas.

De acordo com o pensamento de Bakhtin (1985), não é possível compreender a pessoa humana, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio da simbologia e dos signos presentes em todas as formas de expressão que o sujeito cria, porque “estudando o homem

em todas as partes buscamos e encontramos signos e tratamos de compreender seu significado” (BAKHTIN, 1985, p. 305). Para ele, “há que se reconhecer que a simbologia não é uma forma não científica do conhecimento, senão uma forma outra do conhecimento que tem suas leis internas e seus critérios de exatidão” (BAKHTIN, 1985, p. 382).

Dessa forma, para nós fica evidente que nas ciências humanas, ao se trabalhar com a interpretação das estruturas simbólicas, faz-se necessário ir à infinitude dos sentidos simbólicos. E é por isso que não podemos pretender, nas ciências humanas, chegar à cientificidade própria das ciências exatas, posto que a interpretação dos sentidos é profundamente cognoscitiva. Partindo desse viés, produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, então, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento.

Para além desses aspectos, Vygotsky (1986), partindo de sua premissa básica de que as funções mentais superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal, o autor define ainda que a pesquisa é como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado pela interação com outro. Essa propositura atribui uma importante consequência para a pesquisa: é possível perceber a mediação do pesquisador provocando alterações de comportamento, que possibilitam a compreensão de seu desenvolvimento.

Notadamente, quando trabalhamos com estudos qualitativos, o papel do pesquisador ganha nova dimensão, portanto, de modo que ele passa a fazer parte da própria situação de pesquisa. Bakhtin (1985, p. 346) muito contribui para reforçar esse entendimento afirmando que “o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado”. De fato, à semelhança do que pensam os autores sócio-históricos, nós também entendemos que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem e de transformações. Isto é, à medida em que desenvolve a pesquisa, o pesquisador se ressignifica. De forma semelhante, o mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa.

Bakhtin e Vygotsky, portanto, tornam o processo de pesquisa um trabalho de educação e de desenvolvimento. Tal aspecto é muito bem explicitado nas palavras de Oliveira (1999):

É interessante observar que essa contribuição metodológica de Vygotsky é particularmente importante para a educação. Uma vez que a situação educativa consiste de processos em movimento permanente, a transformação constitui exatamente o resultado desejável desses processos, os métodos de pesquisa que permitem a compreensão dessas transformações são os métodos mais adequados para a pesquisa educacional. (OLIVEIRA, 1999, p. 63).

Diante do exposto, é evidente que essa forma outra de fazer ciência, que envolve a arte da descrição complementada pela explicação e que pode ser encontrada na pesquisa qualitativa com enfoque Sócio-Histórico, reveste-se do caráter científico sonhado por Luria, Vygotsky e Bakhtin. Em outras palavras, na Pesquisa Qualitativa, com enfoque Sócio-Histórico, não se investiga em razão de resultados. O que pretendemos obter é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (OLIVEIRA, 1999, p. 47), correlacionada ao contexto do qual fazem parte.

Portanto, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico.

Por conseguinte, ressaltamos que a contextualização do pesquisador é também relevante, posto que ele não é um ser humano genérico, mas um ser social. Assim, uma vez que ele faz parte da investigação, leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Dessa forma, suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos/pesquisados.

Sendo assim, é justamente por isso que podemos afirmar que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que ele faz depende de sua situação pessoal-social. A partir desse lugar em que se situa e dessa situação social, é que o pesquisador constrói suas deduções, suas motivações e apreciações.

Dessa maneira, a leitura que o pesquisador faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e orientada pela perspectiva teórica que conduz a sua investigação. Com efeito, segundo Bakhtin (1988), cada pessoa tem um certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que o coloca diante de seu interlocutor com uma forma própria de relacionamento.

Nessa direção, entendemos que todos esses aspectos constituem um caráter específico e diferenciador dos estudos qualitativos na abordagem Sócio-Histórica, que não

podem ser percebidos como um encontro de psiques individuais, mas como uma relação de textos com o contexto.

Assim, podemos perceber que as ideias de Vygotsky, Luria e Bakhtin procuram realizar o objetivo clássico de focalizar os fatos, mas sem perder de vista a meta romântica de conservar toda a riqueza do objeto.

4.2.3 A abordagem Psicanalítica

Realizamos, neste trabalho, uma interlocução entre as abordagens Sistêmica, Sócio-Histórica e Psicanalítica a fim de elucidarmos as nuances biopsicossociais do sujeito. Ao buscarmos as formulações da Psicanálise freudiana e lacaniana, tivemos o intuito de destacar a relação entre a escrita de si, dos sujeitos automutiladores, com a função catártica que a narrativa autobiográfica é capaz de produzir na construção identitária desses sujeitos, bem como o lugar que essa escrita, como projeção do eu e dos eventos traumáticos recalcados no inconsciente humano podem significar para eles, por meio da prática da automutilação, conforme ressalta Birman, (1992, p. 89) “a discussão acerca da automutilação se insere, do ponto de vista da Psicologia “numa perspectiva sintomatológica de expressão corpórea como via de expurgação de padecimentos psíquicos”. Assim, analisar tais questões sob o viés da Psicanálise possibilita-nos gerar novas reflexões e traçar novas possibilidades para alguns impasses do campo educacional.

Por outra perspectiva, a Psicanálise nos trouxe uma nova forma de perceber a criança e a infância. Destarte, uma das maiores contribuições de Sigmund Freud para os profissionais da Educação reside no fato de sua teoria nos ter conduzido a uma maneira diferenciada de olhar a infância, já que seus pressupostos opõem-se à crença vitoriana de que tanto o mau comportamento como os problemas de personalidade da criança eram o resultado do pecado original, só corrigíveis por uma disciplina severa e rígida (FONTANA, 1986).

De fato, ao tratarmos das questões inerentes ao ato de o sujeito se automutilar, por vezes nos deparamos com os sujeitos desse processo se culpando por acreditarem que eles são um problema. Além disso, os próprios professores e demais profissionais presentes no cotidiano escolar, por desconhecerem a importância do lugar das questões subjetivas na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos ou por ignorarem a dor inconsciente que estes

trazem consigo, esses profissionais nada fazem sobre o comportamento automutilador das crianças e adolescentes, a não ser denominá-los como típicos dos alunos rebeldes, problemáticos e necessitados de disciplina. Isto é, a maioria dos agentes educacionais acabam por culpar os alunos que se automutilam, ao invés de buscar entendê-los.

Morgado (2003), fundamentada nos estudos psicanalíticos, afirma que a afetividade humana é de suma importância para os processos educativos, de modo que não deve ser apreciada somente como um dos aspectos menores desses processos. Segundo a autora, a afetividade está presente nos depósitos emocionais tanto dos professores quanto dos alunos, bem como nos vínculos que ambos fazem um com o outro, sem necessariamente estarem conscientes disso. Nesse sentido, a autora salienta, ainda, que “não podemos negligenciar os processos inconscientes dos sujeitos da aprendizagem, pois estes influem significativamente na realização do trabalho pedagógico, no que tange ao alcance de seus objetivos” (MORGADO, 2003, p. 102).

Nesse sentido, compreendemos que a relação professor-aluno também está sujeita aos processos de identificação, negação, projeção etc., de modo que, na relação estabelecida em classe, seja possível que o aluno desloque para a figura do professor sentimentos que nutre pelos pais, por exemplo, podendo se portar de forma agressiva ou agir afetuosamente. Assim, ante essa situação, o professor tem se dar conta, de acordo com Morgado (2003, p. 115), de que “os afetos direcionados dos alunos para ele não são exclusivamente evocados por ele e, portanto, o professor não tem que corresponder à expectativa transferencial dos alunos”, desempenhando adequadamente a autoridade pedagógica. A autora ressalta que “o professor precisa ajudar o aluno a buscar o equilíbrio na construção do seu ego, para que a aprendizagem possa ocorrer de forma eficaz” (MORGADO, 2003, 116).

Assim, por exemplo, uma criança ou adolescente que esteja se portando de modo agressivo ou se automutilando, pode estar buscando inconscientemente atenção, carinho e ajuda. Mauco (1968), esclarece-nos que a criança pode carregar em seu inconsciente a agressividade, a culpabilidade e a angústia, ainda que o professor não tenha consciência disso. De acordo com o autor “os desejos inconscientes de são investidos professores, alunos e pais frequentemente estão em contradição com os sentimentos manifestos” (MAUCO, 1968, p. 76).

Diante disso, entendemos que ensino e afetividade surgem articulados no cerne do processo de desenvolvimento do ser humano, reverberando diferentes modos de aprender e produzir conhecimento sobre o real. A Psicanálise, ao nosso ver, portanto, enquanto modo

de produção de conhecimento, abrange as duas dimensões postas, já que os pressupostos psicanalíticos evidenciam que o ensino e a afetividade são modos de aprender, pois ambos buscam descrever e interpretar o mundo.

Nessa conjuntura, a Psicanálise pode ser de grande relevância por contribuir para decifrar os desejos do inconsciente, auxiliando os professores na sua tarefa de produzir, propor e facilitar a aprendizagem.

Destarte, ao buscar compreender os sentimentos dos alunos, possibilitando-lhes a manifestação dos desejos, angústias e conflitos por eles internalizados, os professores podem facilitar o processo de desenvolvimento dos educandos, na medida em que conseguem influenciar e equilibrar as relações dos alunos com os outros sujeitos presentes no processo educativo, principalmente aqueles com os quais o aluno está ligado mais afetivamente.

Para Freud (1976), uma das funções mais importantes da Educação é a de cooperar para que as crianças aprendam a controlar seus impulsos e instintos, de maneira a coibi-los e reprimi-los, a fim de que tais características não lhes causem sofrimentos maiores. Nesse sentido, o autor assevera que o preparo formativo eficaz de um professor contemplaria, irremediavelmente, a formação psicanalítica.

Além disso, para o autor o professor deve “reconhecer a individualidade constitucional da criança, inferir a partir de pequenos indícios o que está se passando na mente imatura desta, de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade” (FREUD, 1976, p. 182).

Assim, podemos elucidar que uma das maiores contribuições da Psicanálise para a Educação diz respeito à aprendizagem por identificação, pois mostra que através de modelos de pessoas que lhes foram significativas, o ser humano motiva-se no sentido de equiparar sua autoimagem a essas pessoas.

Tal pressuposto é bastante observado no contexto educacional, quando uma criança, por exemplo, ao se identificar/gostar mais de determinado professor, tende a aprender mais e melhor sobre a matéria ministrada pelo profissional admirado.

Desse modo, é fundamental que o professor busque uma equilíbrio emocional sadia com seus alunos, já que o processo de ensino e aprendizagem dependerá significativamente do relacionamento e da empatia que o professor exercer sobre seu alunado.

Destacamos, ainda, outros campos inegáveis em que a Psicanálise contribui para a Educação, como os estudos referentes à teoria do desenvolvimento humano e também sobre o funcionamento do aparelho psíquico.

De fato, segundo sublinham Tyson e Tyson, (1993), existem hoje teorias psicanalíticas sobre o desenvolvimento bastante diferentes, de modo que todas se aprofundam em uma progressiva construção de conhecimento sobre o desenvolvimento e, por outro lado, todas têm a vantagem de ser abrangentes e globais, possibilitando-nos a compreensão conjugada dos diferentes fatos e aspectos relacionais, estruturais e maturativos presentes na construção da personalidade e no comportamento humano.

Entretanto, queremos ressaltar a preponderância da Psicanálise para a entrada, no âmbito pedagógico, de novas ferramentas de reflexão acerca dos processos educativos, como a importância dos mecanismos da identificação projetiva no quadro da aprendizagem e da relação educativa e a identificação das angústias e medos presentes nessa relação. A soma destes dois contributos põe em destaque a relevância e também a importância de nós, professores, atentarmos para a história pessoal de cada aluno, bem como da compreensão dos significados e motivos, conscientes e inconscientes, intrínsecos a todos os comportamentos.

Com efeito, os pressupostos psicanalíticos de Sigmund Freud, sobretudo os estudos acerca da compreensão das pulsões, desejos, motivações e intenções foram contributos ímpares à melhor apreensão do desenvolvimento humano.

No que tange à Educação, tais estudos são um divisor de águas, na medida em que trouxeram para o campo educacional o conhecimento das especificidades, limitações, potencialidades e subjetividades do sujeito. Isso se dá em função de que, em todos os estudos, está presente uma preocupação com a compreensão global do desenvolvimento, a busca da totalidade e do sentido individuais, a valorização das experiências subjetivas, a necessidade do estabelecimento de relações e a importância das experiências intersubjetivas de cada ser humano.

Nesse viés de entendimento, segundo a Psicanálise, todos nós passamos por um processo de esquecimento da infância que tivemos e, se não nos for possível entender a própria infância, conseqüentemente teremos dificuldades para entender as crianças e os adolescentes.

Acerca disso, Freud (1976) pontua que, através do conhecimento da Psicanálise, podemos esclarecer e traduzir os acontecimentos presentes no desenvolvimento da infância,

bem como interpretar os desejos e as estruturas do pensamento até então ignorados por nós, revelando a importância da psicanálise para a Educação. Posto que, para o autor, só serão bem-sucedidos os professores que conseguirem sondar a mente da criança.

Portanto, a reflexão psicanalítica aplicada ao domínio pedagógico nos permite reconhecer a enorme diversidade de fatores envolvidos na aprendizagem. Um de seus contributos mais preponderantes e especialmente importante, adveio do relevo dado ao aspecto do inconsciente, por ser este um lugar em que podem ser fixados caracteres inerentes à aprendizagem e, que, por não serem acessados tão facilmente, dificultam os processos educativos.

Nisto, torna-se notória a importância das diferentes contribuições da perspectiva psicanalítica à compreensão do sujeito, em processo de aprendizagem, bem como da relevância dos estudos psicanalíticos à promoção de uma visão transdisciplinar das questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Sigmund Freud, inegavelmente, deixou um legado caríssimo à Educação pensada a partir da relação afetividade/aprendizagem, posto que considerou a aprendizagem humana como um conceito não unitário, mas complexo, dinâmico e variável. Para o autor, nem a Psicanálise nem a Educação, mesmo que tomadas juntas, têm o poder de advogar a verdade sobre os processos educativos e a dinâmica em que o sujeito está envolto.

Diferentemente de Freud, acerca dessa complexidade envolvendo o sujeito, Lacan (2010, p. 79) deliberou que “o sujeito não é o indivíduo, no sentido de uma unidade, mas um sujeito dividido entre consciente e inconsciente”, porque haveria, assim, um sujeito do enunciado, identificado como sujeito do significado, aquele que está consciente do que diz; e o sujeito da enunciação, identificado como sujeito do significante, aquele que está para além do que se diz.

Para o autor, o discurso não é mera comunicação, pois nas brechas daquilo que foi enunciado está a enunciação, a presença do sujeito do inconsciente, aquele que se manifesta por um lapso, um esquecimento, um sonho, um chiste, um sintoma, enfim. Uma forma inconsciente.

Assim, para Lacan (2010), o sujeito do inconsciente não se relaciona ao tempo cronológico, mas a um tempo lógico, um tempo próprio. Uma temporalidade outra, pois segundo o autor, é possível fazer decorrer uma noção de tempo do modo de funcionamento do inconsciente, haja vista a noção do *a posteriori*. Entretanto, isso implica uma temporalidade não cronológica (no que se refere à consciência), mas lógica (referente à

relação do sujeito do inconsciente com o outro). Nesse contexto, Lacan (2010), não aborda o desenvolvimento da pessoa, como Sigmund Freud, mas centra-se na emergência do sujeito do inconsciente.

Antes do advento do sujeito do inconsciente, há a emergência de um eu corporal, que se constitui de forma imaginária, mas sobre uma matriz simbólica, segundo nos esclarece Lacan (1998), em seu artigo *O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica*. Isto é, enquanto o sujeito do inconsciente se constitui no simbólico, pela mediação da linguagem, o eu corpóreo constitui-se no imaginário, pela mediação da imagem especular. Essa imagem especular oferece uma síntese e se sobrepõe àquela imagem do corpo fragmentado pelas pulsões parciais.

Por outro lado, Jacques Lacan empreende um estudo psicanalítico profundo acerca da linguagem e da fala, destacando o corpo como um lugar de produção de linguagem e de gozo.

Com efeito, Fink (1998, p. 136) considerou que “os registros lacanianos são descritivos de três dimensões do espaço habitado pelos seres falantes”, de modo que, para o autor, a sequência do ensino laciano tem como modelo a lógica interna dos desenvolvimentos teóricos, os quais culminam em três etapas: de 1936 a 1953, Lacan delimita o registro do Imaginário; de 1953 a 1976, evidencia o registro Simbólico e de 1976 a 1980, enfatiza o registro Real e a inter-relação destes três registros.

À luz dessa teoria, o corpo proposto por Lacan pode ser entendido a partir de três pontos de vista complementares: do ponto de vista do Imaginário, o corpo é tido como imagem. Do ponto de vista do Simbólico, o corpo é marcado pelo significante. E do ponto de vista do Real, o corpo articula-se ao gozo.

Nesse sentido, pensar o corpo humano do ponto de vista do Imaginário é assumir que o nosso corpo é inaugurado pela própria imagem corpórea, a partir do outro, demarcando a nossa constituição subjetiva e a imagem assumida por nós mesmos.

No tocante ao ponto de vista Simbólico, é necessário verificarmos a relação entre fala-língua-corpo. A partir da análise do texto *Função da Fala e da Linguagem em Psicanálise*, publicado por Lacan em 1953, em que o autor dá destaque ao primado da linguagem, podemos inferir que o corpo marcado pelo simbólico, é suporte do significante, em que as diversas partes podem servir de significantes, indo além de sua função de corpo vivo.

Em relação ao ponto de vista do Real, a distinção entre gozo e prazer nos possibilitará definir as diferentes relações no que concerne à satisfação que um sujeito falante pode experimentar no uso de um objeto desejado, uma vez que Lacan (1992, p. 168) postulou que “a questão da satisfação também se inscreve na rede de sistemas simbólicos que dependem da linguagem”.

Considerando que “a autobiografia é uma escrita de si” (FOUCAULT, 1992) e que, na escrita da si, o autor produz uma imagem de si para si mesmo e para o outro, podemos constatar que todas as informações, todos os fatos, todos os detalhes que a compõem são relevantes na medida em que acrescentam traços a essa imagem que o sujeito tenta reproduzir.

Nessa esteira, afirmar que o inconsciente humano se estrutura como linguagem não significa dizer, em termos lacanianos, que ele é apenas simbólico. Ao retomar os conceitos freudianos, Lacan articula ao longo de seus estudos uma íntima relação entre a linguagem e o organismo, inter-relação essa que traz consequências e se exprime na construção de nossa subjetividade, nas manifestações da sexualidade, na nossa relação com o outro e na maneira como se conduz a investigação acerca da subjetividade humana.

Assim, Lacan (1998) não só dá destaque à linguagem como deduz nela a condição de existência do inconsciente que só se realiza no sujeito falante. Nesse sentido, o pensamento laciano parte do princípio da autonomia do significante que só pode ser inserido na ordem simbólica a partir da linguagem.

Em seus *Escritos*, Lacan (1998), ao discorrer sobre a função e campo da fala e da linguagem em psicanálise, o autor faz duras críticas à vertente psicanalítica que trata e evidencia o imaginário. Para o autor, era preciso resgatar, na Psicanálise, os fundamentos que se dão na própria linguagem, além de se fazer um retorno ao estudo das próprias funções da fala. De acordo com o autor,

Enquanto agenciadora de cura, investigação e mesmo formação, o principal dispositivo psicanalítico é a fala do paciente, a associação-livre, uma fala endereçada e que pede resposta, já que não há fala sem resposta, mesmo que se depare apenas com o silêncio, desde que ela tenha um ouvinte (LACAN, 1998, p. 93)

Desse modo, de acordo com os estudos lacanianos, o verdadeiro fundamento acerca das questões da fala e da linguagem é esclarecido pela própria noção de inconsciente. Isto é, o inconsciente é estruturado como uma linguagem, que é parte do discurso concreto que falta ao sujeito para estabelecer a continuidade de seu discurso consciente.

Dito de forma analógica, para Lacan (1998), o inconsciente é o capítulo de uma História que é marcada por um branco, ou mesmo ocupada por uma mentira. É o capítulo censurado, mas que, se for empreendida uma análise sobre esse capítulo, a verdade pode ser resgatada, uma vez que ela está inscrita em um outro lugar.

Assim, essa verdade pode se apresentar na forma de lembranças da infância, pode estar presente no próprio corpo, pode emergir da evolução semântica, pode sobrevir da tradição ou dos vestígios, cuja análise interpretativa é capaz de restabelecer.

Para Roudinesco (1998), Lacan empreendeu a escuta do inconsciente, apoiando-se não mais no modelo biológico (darwinista), mas em um modelo linguístico. Além disso, Roudinesco (1998), afirma que o imaginário, no sentido lacaniano, define-se como o lugar do eu por excelência.

O simbólico nos fala de um sistema de representação baseado na linguagem, ou seja, signos e significações que determinam o sujeito, permitindo-lhe referir-se a ele, consciente ou inconscientemente, ao exercer sua faculdade de simbolização.

Resumidamente, para Lacan, o simbólico foi definido como o lugar do significante e da função paterna; o imaginário, como o lugar das ilusões do eu, da alienação e da fusão com o corpo da mãe; e o real como um resto impossível de simbolizar.

Entretanto, a nossa intenção foi debater e expor a importância dos estudos de Freud e Lacan para a compreensão da subjetividade humana e também da afetividade nas proposições educativas.

Portanto, ao apresentarmos como Freud e Lacan teorizaram a constituição subjetiva, destacamos a maneira como, em seus estudos, a Psicanálise entende o sujeito. Um sujeito que se constitui ao se defrontar com o desejo do outro, e ao qual responderá de forma imprevisível e incontrolável.

4.3 Narrativa autobiográfica como processo catártico: a escuta de amor

Ainda que eu tenha o dom de profecia, saiba todos os mistérios e todo o conhecimento e tenha uma fé capaz de mover montanhas, se não tiver amor, nada serei.

(1 Coríntios 13:2)

Iniciamos este trabalho demarcando o começo da atividade de se arquivar as autonarrativas, trazendo um breve relato de como todo o processo se desenvolveu até ser transformado no corpus de estudo desta pesquisa.

A partir disso, fomos delineando uma análise interpretativa do referencial teórico sobre o qual nós nos debruçamos a fim de constatar o papel das narrativas autobiográficas como processo catártico, principalmente do sujeito automutilador.

Pela multiplicidade dos fatores psicoafetivos envolvidos para se pensar em suas respostas, este trabalho tem contornos complexos. A complexidade aqui considerada baseia-se nos estudos de Morin (2005), para quem

[...] a complexidade não produz nem gera a inteligibilidade, ela pode incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. A complexidade não está no objeto, mas no olhar do pesquisador, na forma que ele estuda seu objeto e na maneira como ele aborda os fenômenos (MORIN, 2005, p. 334).

Posto isto, entendemos que a análise qualitativa nos oferece um vasto campo de possibilidades investigativas, as quais nos permitem descrever momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Desde o primeiro dia de trabalho no exercício da docência, ocorrida no ano de 1994, nós nos deparamos com o privilégio de receber textos de meus alunos. Sempre que encerrava uma aula, havia por sobre a nossa mesa cartinhas e mais cartinhas deixadas pelos meninos e meninas que, de algum modo se identificavam conosco e com a nossa história de vida.

Tínhamos por hábito compartilhar com os alunos a nossa história de vida, pois havíamos iniciado no Magistério público ainda muito jovem e, receosas de não obter o respeito deles, sentia-nos mais confortável contando-lhes um pouco de nossa trajetória e aproximando-nos mais deles, para que eles sentissem segurança em nosso trabalho. Era uma

estratégia para alcançar a admiração do corpo discente. Só não nos damos conta, à época, de que também estávamos praticando a autonarrativa.

Recordamos, com muito gratidão, que após sair da sala onde ministramos as primeiras aulas para uma turma de 1ª Série, em um curso Técnico de Contabilidade, levamos conosco não só a experiência docente daquele dia, mas inúmeras cartinhas e bilhetes carinhosos daqueles adolescentes. Ao chegar em casa, lemos todos aqueles textos e nos surpreendemos com tantas mensagens de apoio, incentivo, motivação e agradecimento.

O gesto daqueles alunos nos marcou profundamente. Infelizmente, não nos atentamos naquela época para o precioso material que estávamos recebendo e fomos descartando a maioria dos textos, com o passar dos anos. Entretanto, sempre um ou outro nos chamava tanta a atenção que resolvemos guardar conosco.

Dentre esses registros, guardamos um com muito amor. Foi um dos primeiros desenhos que recebemos. Não está datado e não possui assinatura, mas sabemos que nos foi dado por alunos, na festa de aniversário de 25 anos, ocasião em que todas as turmas em que ministrávamos aulas festejaram intensamente a data e carinhosamente nos presentearam com mais cartinhas e bilhetes.

Lembramo-nos de que guardamos o desenho e todas as cartas recebidas, porque a data era-nos muito significativa, já que se tratava de nosso primeiro ano trabalhando efetivamente como professora e tínhamos muitas turmas, pois trabalhava com 42h/a aulas semanais, a carga máxima permitida pela Secretaria Estadual de Educação.

À época, os professores contratados eram denominados de *Pró-labore*. Trabalhamos sob essa formatação de 1994 até o ano de 1999, ano em que realizamos o concurso estadual para professores e fomos aprovadas em 3º lugar em nossa regional.

O papel do cartão já está amarelado pelo tempo, mas a expressão de mor, nele contida, continuará, de algum modo. Impressionou-nos o trabalho laborioso de se fazer o desenho à mão livre:

Figural: Cartão

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Anos mais tarde, finalmente começáramos a compreender, talvez agora pela maturidade e pela experiência profissional, que, de algum modo, aqueles textos se constituíam muito mais significativos do que supúnhamos.

Por mais que não soubéssemos mensurar a importância pedagógica de todos aqueles relatos de vidas, os quais fomos arquivando e buscando dar um sentido afetivo, tínhamos consciência de que deveríamos nos posicionar, de que tínhamos em mãos um desafio e uma tarefa de buscar entender os significados implícitos naquele gesto de nos segredar tantas vivências particulares.

Um relato impressionante de uma garota, que quis compartilhar conosco seu conflito pessoal e suas dores foi um dos mais marcantes que nos foram endereçados. Suas palavras pulsavam tentando nos inquietar para a sua realidade. Ela nos expunha que:

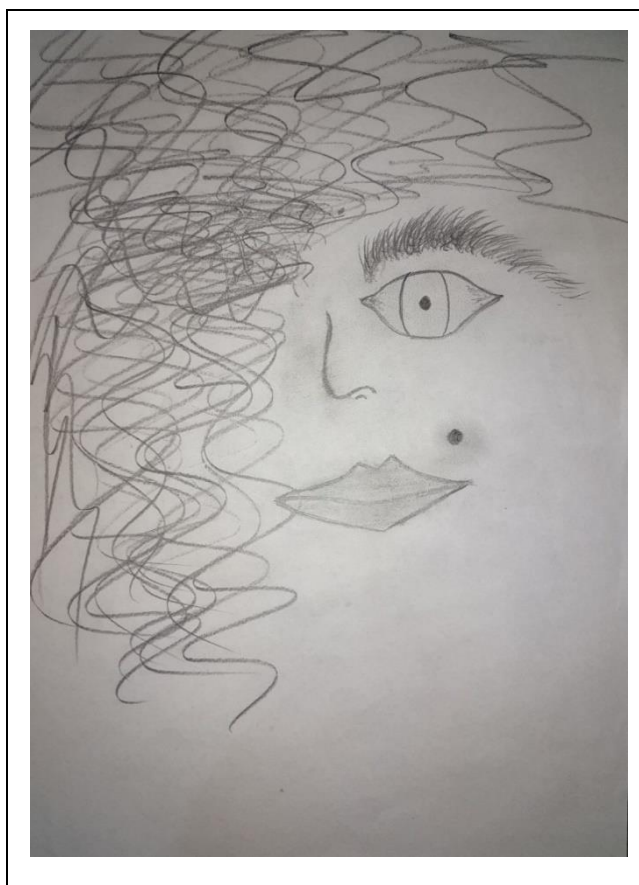
As professoras notaram alguma coisa diferente em mim, chamaram minha mãe e falaram para procurar ajuda psicológica para mim mais não sei o que aconteceu ela nunca me levou. Cresci assim com dúvidas a respeito do assunto, onde nunca me falavam o que eu tinha e o que era que aconteceu na época.

Recordamo-nos de que esta era uma aluna tímida e introspectiva, cujos esforços e dedicação pelos estudos eram notáveis, embora apresentasse significativa dificuldade com a escrita. Ela se mantinha distante dos colegas e sempre permanecia dentro da sala de aula na hora do intervalo.

Eram recorrentes entre o corpo de professores e até dos funcionários administrativos os relatos de choro da menina. Contudo, por mais que os coordenadores buscassem ajudá-la, ela sempre se fechava e se recolhia em seu mundo particular. Em um determinado dia, ao final da aula, a aluna nos entregou uma cartinha junto com um desenho.

Se por um lado as palavras dessa menina nos provocaram, ao visualizar o desenho autonarrativo da aluna, pudemos perceber que algo muito delicado lhe estava ocorrendo, porque os traços e as imagens de seu desenho denotavam sentidos psicoafetivos muito expressivos:

Figura2: Autorretrato – (anônimo)



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Por outro lado, durante essas quase três décadas trabalhando na educação, não recebemos apenas textos carregados de dor. Também eram constantes os elogios e

expressões de gratidão e de reconhecimento, por nosso trabalho, em forma de textos e desenhos, os quais nos motivaram a arquivar os textos. Um desses textos foi-nos entregue por outra aluna, logo que retornamos à Anápolis, cidade onde passamos parte da infância e início da adolescência e para onde regressemos, a trabalho, no ano de 2005, após 16 anos morando em uma cidade no norte do Estado.

Nesse determinado colégio, tivemos a rica oportunidade de participar da abertura da “Caixa de Memórias” de ex-alunos. Uma espécie de cápsula do tempo em que foram depositados textos com objetivo de se abrir após cinco anos. Aquele evento nos emocionara tanto, a ponto de nós compartilharmos com os alunos o fato de termos sido aluna do colégio e agora estar retornando como professora. Ao final do turno, recebemos de uma aluna o seguinte texto acompanhado deste desenho:

Olá Professora Sandra Cristina, eu penso em como deve ser difícil ser uma professora, a vida, o poder, o tempo, a responsabilidade... tudo deve cansar muito, mas é por esse motivo que admiro a senhora. Você é exemplo para muitas pessoas, pois é bonita, educada, boa professora e sabe ensinar. Gosto muito da senhora.

Figura 3: A Professora – desenho feito por uma aluna



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

A multiplicidade de coletas que a pesquisa qualitativa permite, gera uma gama de possibilidades de triangulação levando o pesquisador a focar na interpretação, de modo a valorizar mais o processo e o seu significado. Além disso, esse tipo de pesquisa se volta para a explicação e para a análise, sendo regida pelos dados, os quais gerarão conclusões e reflexões a partir da complexidade do objeto e do contexto onde a pesquisa foi realizada (DUARTE, 2009).

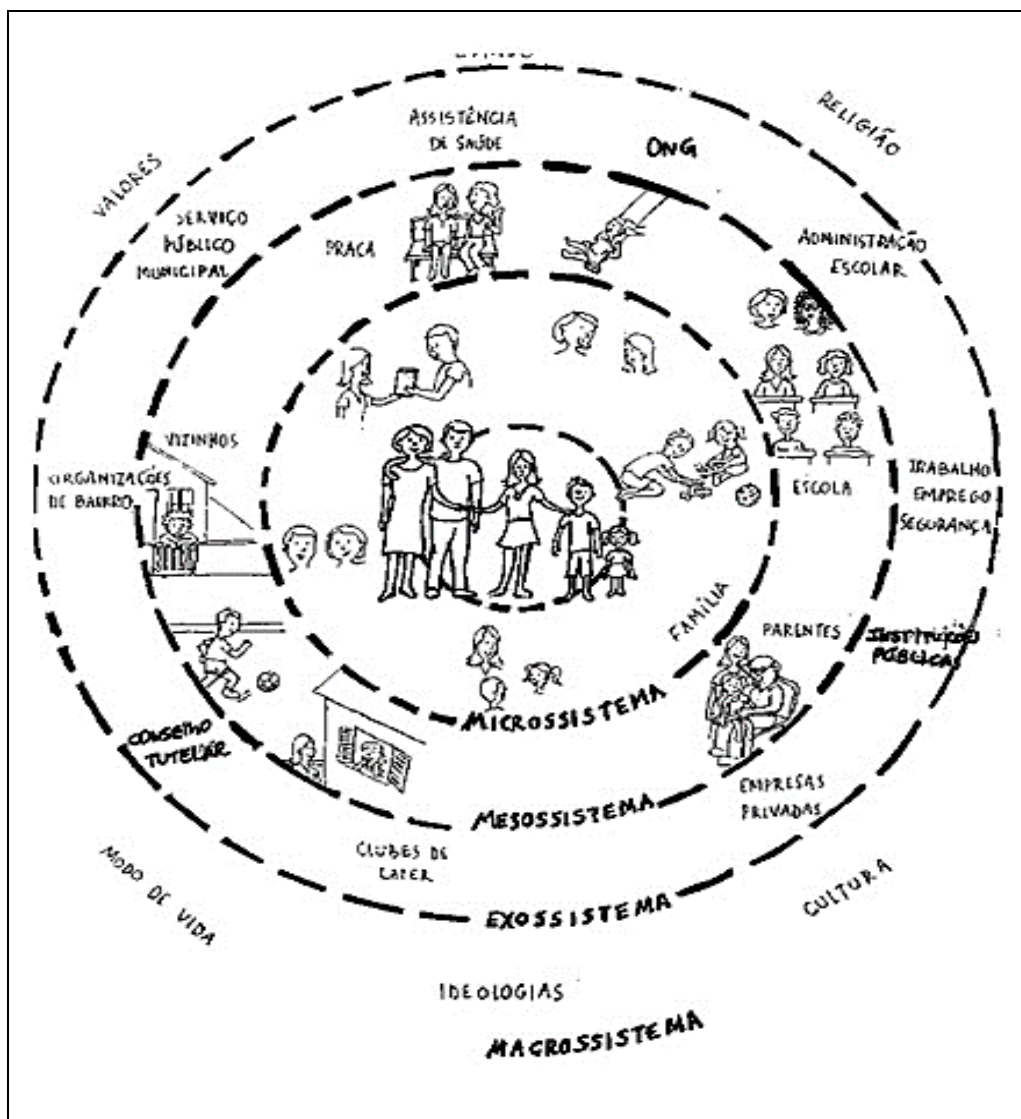
Nessa esteira, Souza (2011) dá destaque ao estudo das histórias de vida dos sujeitos como metodologia para a compreensão tanto do sujeito, quanto do objeto e também do fenômeno da pesquisa realizada.

Nesse sentido, visando responder qual é o papel das narrativas autobiográficas como processo catártico do sujeito automutilador, esta pesquisa teve como objeto a identidade do sujeito que se automutila, correlacionada ao conceito de microsistema. Como corpus, explorou as narrativas autobiográficas, as quais representaram a rede de relações de sujeito, interseccionada, por sua vez, ao mesossistema. E como fenômeno, esta pesquisa investigou a catarse, cuja elaboração representa a ressignificação dos conflitos internalizados pelo sujeito e agora reelaborados no macrosistema.

Assim procedemos objetivando lançar diferentes olhares sobre o objeto investigado, a fim de compreendermos o modo como os sujeitos significam a sua identidade e tentando encontrar a resposta de como o ato de escrever sobre si mesmos poderia oportunizar a reelaboração dos conflitos identitários desses sujeitos (a realização da catarse), porque de acordo com Tuzzo (2016, p. 130), “pesquisar é como um raio de luz que ao iluminar um objeto nos oferece uma perspectiva, mas se a luz for aumentando, poderemos ver outros ângulos”. Essa foi a nossa meta, perceber as nuances, os detalhes e os indícios catárticos que a autonarrativa pode trazer aos sujeitos automutiladores.

Nessa direção, alicerçados pela Teoria Sistêmica, que concebe a família como um sistema complexo, e a partir de onde são estabelecidas todas as outras relações sociais do sujeito, retomamos os conceitos *micro*, *meso* e *macro* de desenvolvimento humano propostos por Bronfenbrenner (1996, p. 572), e no seu modelo ecológico, que assim explica os sistemas onde se processa o desenvolvimento do sujeito:

Figura 4: Configuração dos sistemas ecológicos familiares.



Fonte – (DE ANTONI; KOLLER, 2000, p. 350)

Segundo o autor, o desenvolvimento do sujeito se dá a partir das relações internas e externas constituídas dentro desses contextos sistêmicos proximais.

Tendo em vista que a família, como contexto de desenvolvimento, pode ser considerada como um fenômeno complexo, cuja compreensão é dificultada pelo número de relações ali desenvolvidas interna e externamente, trazemos alguns trechos de relatos de ex-alunos que exemplificam uma estrutura identitária conflituosa e disfuncional. Os trechos elucidam bem o modo como esses alunos se veem e se auto percebem. Os trechos a seguir trazem essa particularidade:

Não gosto de mim. Não gosto de meu corpo.

Eu não consigo me amar. Eu me acho horrorosa, forçada, gorda, insuficiente e inútil. Não gosto da minha aparência.

Eu não gosto do meu corpo, do meu cabelo. Queria ser mais inteligente, sofro muito sabe?

Não gosto de me ver. Tenho medo de tudo. Tenho poucos amigos. Me sinto sozinha.

Eu tenho um sério problema de depressão, eu me automutilava, eu pegava uma lâmina do apontador e me cortava, tenho cicatrizes no pulso e na coxa.

A minha vida não vale a pena. Eu sinto muita dor. Ninguém me enxerga, não me vê.

Eu não tenho muito o que falar. Eu não gosto de mim.

Uma parte de mim é muito esquisita eu não sei como explicar.

Às vezes eu vomito, quando me dá noção do meu corpo, sou viciada em alongamento, eu sinto que isso emagrece [...]. Nos últimos cinco anos a minha vida tem sido um inferno.

Está claro que a imagem identitária é construída a partir das redes de relações que o sujeito vai construindo ao longo de seu desenvolvimento. Assim, se existir uma relação conflituosa permeando o macro ou o mesossistema, cujo sujeito faça parte, a sua identidade sofrerá influências desta relação. Parece-nos notório que haverá, inegavelmente, uma alteração de sentido na percepção do *self* do sujeito, visto que a significação do *self* foi comprometido pela estreita relação com os outros sistemas que o circundam, como a figura dos pais, professores, colegas e também pela percepção dos padrões macrossistêmicos impostos pela própria sociedade.

Nesse sentido, fica claro que o microsistema, princípio originário da identidade do sujeito, mostra-se imbricado de contornos afetados pela presença dos outros sistemas. Isto é, os valores, a cultura e as ideologias incidirão sobre uma imagem negativa ou positiva que o sujeito construirá de si mesmo, na busca incessante de o sujeito se adequar aos padrões considerados normais, bonitos e aceitáveis.

Ao nos debruçarmos sobre a teoria consultada até aqui, vamos descobrindo contornos psicoafetivos diversos que o sujeito constrói nas e com as relações, e pode trazer à tona por meio da escrita de si. São contornos como os traumas, a censura social, a limitação afetiva, os conflitos familiares, as dificuldades de aprendizagem, a baixa-estima, o desânimo ante a própria imagem e até mesmo a negação da identidade. É como se, para o sujeito, cada letra,

cada palavra e cada parágrafo escritos pudessem ilustrar toda a carga emocional que eles sentem e não conseguem nominar por meio da oralidade. Esses aspectos podem ser claramente observados no discurso destes outros alunos:

Eu queria ser um cachorro para não ter problema na vida, não apanhar.

Eu não aguento mais, tem uma dor inexplicável dentro de mim, solidão, parece que o mundo vai desabar em cima de mim, me sinto muito sozinha eu queria dormir para sempre e nunca mais acordar.

Por causa da raiva e da agonia, isso me prejudica muito, eu não sei o que acontece comigo eu não consigo me relacionar muito bem com a gente da minha idade. Prefiro ficar só.

Ah, eu sempre tive vontade de falar para eles o que eu sofria. Eu sofria bullying porque não conseguia aprender nada. Eu sou assim desse jeito e não consigo mudar. A minha vida não tem jeito.

Já tentei suicídio duas vezes. Já pensei em tentar a terceira. Me sinto sufocada. Meu corpo é estranho, não é igual ao das outras meninas.

De fato, empreender esforços na busca pelo entendimento de como as características do sistema familiar e também do social, incidem na estruturação microssistêmica da pessoa, bem como detalhar a maneira como as relações entre esses sistemas são estabelecidas e decodificar como elas interferem nos sentidos que os sujeitos vão-se constituindo e também vão-se moldando a partir das iterações com os outros, é fator crucial para a compreensão da identidade do próprio sujeito.

Acerca disto, Bronfenbrenner elucida que,

O desenvolvimento humano ocorre por meio de processos gradativamente mais complexos de interação recíproca entre um sujeito ativo e as pessoas, ambientes e símbolos do seu ambiente. Este processo de reciprocidade é chamado de processo proximal e, para ter efeitos no desenvolvimento, deve ocorrer de forma regular durante um período extenso de tempo (BRONFENBRENNER, 1995, p. 584).

Isto é, as mudanças ocorridas no funcionamento social e, conseqüentemente, no sistema familiar podem acarretar inúmeros efeitos no desenvolvimento da pessoa, conforme nos esclarece Figueira (1987, p. 189) “que o processo de mudança ocorrido nas relações e nos valores familiares levaram à inexistência de referenciais pessoais claros para a orientação da conduta dos indivíduos”.

Destarte, a família é a primeira referência de qualquer pessoa e é reconhecida como como um dos pilares na formação do indivíduo. Ou seja, é dentro da família que ocorrem os

primeiros e mais importantes vínculos¹⁰ afetivos que irão nortear toda a vida saudável e ajustada do sujeito. Caso a família não ofereça a estruturação necessária para que o adolescente possa se identificar e se amoldar a partir desses vínculos, como poderá se ajustar aos limites sociais, onde as cobranças são muito mais severas? Há, pois, dois campos psicológicos do vínculo que se intercomunicam de forma complementar: um interno, objeto de estudo mais referenciado pela Psicanálise e pela Psiquiatria e outro externo, aplicado sob o ponto de vista psicossocial.

Além disso, de acordo com Winnicott (1989, p. 87), a família “constitui um grupo cuja estrutura relaciona-se com a estrutura da personalidade do indivíduo. A família é o primeiro agrupamento e este é, simplesmente, uma duplicação da estrutura unitária”.

Nesse cenário, a família sistêmica saudável é aquela que assume a função psicossocial de proteger seus membros e de favorecer a adaptação necessária à cultura existente. Desse modo, ela se organiza a partir de demandas, interações e comunicações que ocorreram em seu interior e exterior.

A família é, então, entendida como o grupo primário do qual o indivíduo participa e por meio do qual constrói determinados vínculos particulares, vínculos esses que irão interferir drasticamente na formação da identidade desse sujeito. Essas questões podem ser traduzidas na fala destes alunos:

Sinto que eu sou um problema na vida dos meus pais e das pessoas. Eu só atrapalho. O meu padrasto não gosta de mim.

A minha vida se desestruturou depois que meus pais se separaram, eu comecei a ter uns problemas de ansiedade, insegurança e medo.

Olha, desde quando meus pais se separaram foi que eu me tornei uma menina mais fechada e mais na minha, me isolo de mim mesma.

Eu não tenho coragem de falar para o meu pai quem eu sou. E a minha mãe não tem tempo para mim. Ela mora longe. Eu não sei porque sou assim.

¹⁰ De acordo com PICHON (1986), Vínculo "é um conceito instrumental em Psicologia Social que assume determinada estrutura e que é manejável operacionalmente". Ele é sempre social, mesmo sendo com uma só pessoa; por meio da relação com este sujeito, repete-se uma história de vínculos determinados em um tempo e em espaços próprios. Vínculo está diretamente ligado às noções de papel, status e de comunicação. Para compreender o que é vínculo normal devemos partir da análise de uma das principais características das relações de objeto: o objeto diferenciado e o não diferenciado; isso é, das relações de independência e dependência. Quando há alterações do vínculo este pode ser chamado de patológico.

Isto é, *escutar* a forma como o sujeito se revela, por meio da escrita de si, ser-nos-à crucial para constatarmos que ele pode estar se olhando a partir do olhar dos outros e de seus vínculos familiares.

Bertalanffy (1977), destacou ainda que não basta estudarmos os membros e os processos de maneira isolada, pois a análise das partes e dos processos, separados uns dos outros, não propicia uma explicação completa dos fenômenos da vida.

A Teoria Sistêmica considera a família como um sistema aberto, devido à interação dos membros e do fluxo constante de troca de informação, de energia e de material afetivo. Os comportamentos e as ações de um de seus membros tanto influenciam como são influenciados pelos outros (MINUCHIN, 1982).

Assim sendo, lançando um olhar mais acurado sobre o contexto familiar do sujeito, vamos compreendendo os porquês de determinado comportamento, como o comportamento automutilador, por exemplo, na medida em que compreendemos as relações estabelecidas a partir de um macrosistema desajustado e também de um mesossistema problemático e desestruturante.

O mesossistema, por sua vez, compreende as relações entre dois microsistemas, nos quais as pessoas atuam de maneira ativa. As interconexões estabelecidas entre os microsistemas, no âmbito do mesossistema, são fundamentais para o desenvolvimento de cada microsistema, isto é, para a significação da identidade do sujeito.

Assim, na perspectiva sistêmica os sistemas humanos devem ser vistos como estruturas organizadas hierarquicamente que necessitam ser analisadas em sua totalidade: desde o aspecto macro, como a ordem social, passando por níveis meso, como as relações constituídas entre o sujeito e seus pais, seus parentes, seus vizinhos, seus professores entre outras interações, até atingir um nível mais proximal, que é a estrutura micro, como a significação identitária da pessoa (COSTA, 2010).

Vygotsky (1990) postulou o valor dos grupos sociais, tais como a família e a escola ao nos apresentar o novo quadro epistêmico da educação, incluindo o outro no processo de conhecimento. Isso se dá porque é através das relações que o sujeito vai construindo um significado para os fatos, posto que é com a mediação que ele aprende até mesmo a estruturar seu pensamento e a sua identidade. Nós podemos identificar essas particularidades nas falas destes alunos:

Eu ainda sinto vontade de me matar e me cortar, mas o meu medo das pessoas me julgar, eu ainda me sinto sozinha, e sinto que estou me afastando cada vez mais das pessoas, só queria descansar em um lugar calmo, tem dia que tenho vontade de sair de casa e sumir e gritar a minha dor [...]. Mas parece que esse buraco e vazio que eu tenho não acabam, eu estou cansada de rir todo dia sabendo que esse sorriso não é meu, e enfim, cansada de esconder isso, essa dor e tristeza tão grande.

Comecei a me cortar quando minha avó morreu [...] meu pai na época tomou o meu celular e meu pai só bebia e pensava nele, eu ficava muito sozinha presa dentro de casa, e brigava todo dia, eu comecei a ficar solitária, chorava todas as noites, mas chegou um tempo que não era mais o suficiente e foi aí que comecei a me cortar. Uns tempos depois passei a me cortar por solidão. Meus pais são separados e eu sinto muita falta dele, do meu pai [...]. Minha família acha a minha depressão frescura. [...] eu preciso de ajuda. [...] eu mereço sentir essa dor.

Eu não gosto muito de meu pai. Ele é estranho, não gosto da atitude dele, sei lá eu não gosto muito dele. [...] eu me corto para aliviar a minha dor. Minha família fala mal de mim. Tenho medo de tudo por causa da minha família. [...]. Mas não me cortei só por causa disso, por causa do meu pai sempre grosseiro e não estava nem aí para ninguém, batia para machucar.

Eu moro com a minha mãe, minha vó, minha irmã e o esposo da minha mãe. Meu pai mora em Brasília. Minha mãe separou do meu pai quando eu tinha sete anos e a minha irmã quatorze. [...] Faço cortes em mim toda vez que me sinto sozinha e lembro que ninguém me ama.

Olha isso que eu irei te falar ninguém sabe, vamos lá, tenho minha mãe ela é um pouco dura com as pessoas, ela xinga muito a mim e à minha irmã e eu queria mudar isso. [...] Não sei porque eu me corto. Acho que é para sentir dor. Queria morar com a minha avó porque lá eu posso ficar em casa até dar o horário do colégio, já que eu moro com a minha mãe e o meu padrasto. [...] Toda vez que me lembro disso tudo eu tenho vontade de me cortar.

Tenho que fingir que perdoei o meu pai. [...] Daí eu me corto. Minha prefere o marido dela do que eu. Não falo mais nada sobre esse assunto, por isso me dói, porque uma mãe preferir o marido e esquecer a filha é coisa de puta, desculpes as palavras fortes. [...] Me cortar é só uma forma de dizer que está doendo.

É através dessa rede de relações que a pessoa vai desenvolvendo a personalidade. Dessa forma, o mesossistema realça a presença dos pais, dos professores, dos parentes e dos amigos nas diversas circunstâncias de aprendizagem.

Por isso, intentar compreender o mistério das palavras como instrumento de produção, entendimento e interpretação dos sentimentos e da própria afetividade humana

perpassa pelo processo de se considerar a linguagem como veículo de construção do humano.

Apesar de a escrita ser utilizada, há milênios, para explorar e expressar emoções, só recentemente pesquisas têm fornecido evidências de que a saúde pode ser influenciada quando as pessoas transformam seus sentimentos e pensamentos em palavras. Uma das hipóteses para a percepção de que há, de fato, uma melhora em sintomas clínicos atribuída ao uso da narrativa escrita refere-se à função desta como catarse (PENNEBAKER; CHUNG, 2011).

Sabemos que o sujeito é (re)significado, incessantemente, nas e pelas diferentes práticas discursivas das quais participa. Não há, portanto, uma identidade pronta e acabada, porque ela jamais se apresenta fixa, única e homogênea. Ao contrário, a identidade de uma pessoa se apresenta sempre como um sistema movente, múltiplo e heterogêneo, cujos contornos nunca serão precisos.

Tal fenômeno ocorre porque a todo momento nós revisitamos os nossos sistemas referenciais, e nesse processo de revisitação, nós nos desestabilizamos, nós nos transformamos e também passamos por um processo de ressignificação.

E, apesar de a nossa identidade ser fruto de um processo dinâmico, de forma que nós estamos a todo instante atualizando e ressignificando os nossos fragmentos identitários há, indubitavelmente, discursos que corroboram ou negam essas atualizações e ressignificações, já que nós sofremos influências de variados padrões de discursos.

Constatamos que o dialogismo é o aspecto primeiro constitutivo da linguagem e da produção de sentido identitário do sujeito, conforme elucida de Bakhtin (2004, p. 35-36), de que nós nos julgamos “do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem”.

Dessa forma, para que pudéssemos compreender o papel das narrativas autobiográficas como processo catártico precisávamos considerar o(s) outro(s), ou seja, tínhamos que examinar o macrossistema, que são as inter-relações de todos os sujeitos sociais participantes das enunciações com o sujeito e, por sua vez, buscarmos compreender os papéis sociais, a cultura, a religião, o modo de vida, os valores, as ideologias e as influências que foram exercidas sobre ele.

O *macrossistema* consiste no padrão de características do *micro* e do *meso* dentro de uma dada cultura ou outra estrutura social a que pertença o sujeito. Assim, a relação na

estrutura *macro* se volta, principalmente, para os sistemas de crenças, para os recursos, para as oportunidades, para os estilos de vida e para os padrões de mudança sociais inseridos nos sistemas.

De acordo com Bronfenbrenner (2005), o macrossistema deve ser entendido como os padrões similares de estilos de vida e ideologias que se refletem nas práticas e formas de socialização. Nesse sentido, o macrossistema engloba as condições de vida específicas experimentadas pelas pessoas de um dado grupo social, étnico ou religioso. Podemos destacar como macrossistema a cultura de uma dada comunidade, a ideologia presente em uma sociedade, os valores adotados por um grupo social, a religião característica de um povo ou o modo de vida de uma determinada população.

Nessa direção, elucidamos que o potencial do desenvolvimento individual será delimitado pelas diferentes possibilidades presentes em uma cultura e dentro de um tempo histórico. Em virtude disso, a estrutura e os conteúdos de um determinado microsistema, como a família ou o próprio indivíduo, e os processos de desenvolvimento que ali ocorrem, são favorecidos ou desconstruídos a partir da cultura, por exemplo. Isto é, o microsistema é diretamente afetado pelas características do macrossistema no qual está inserido (VYGOTSKY, 1978; BRONFENBRENNER, 1993).

Destarte, as características do macrossistema têm implicações nos contextos imediatos da pessoa, sobretudo no que tange aos processos que promovem o desenvolvimento. Conforme Bronfenbrenner (1993), esses processos desenvolvimentais podem diferir de modo significativo à medida em que as pessoas se inserem em diferentes macrossistemas.

Tomando essas premissas como explicação para o fenômeno da catarse, aplicadas ao contexto de análise das interações a que os indivíduos estão sujeitos, podemos respaldar as nossas impressões sobre o papel da escrita de si na percepção ressignificativa do sujeito, na medida que, conforme Bronfenbrenner (1995, p. 276), “as pessoas são suscetíveis de forma diferenciada às condições e forças externas às quais estão expostas em suas vidas”.

É lícito, portanto, a nossa defesa de que a narrativa autobiográfica é sim recurso primordial na elaboração da catarse, para o sujeito automutilador, haja vista a proximidade entre o que sentimos e o que dizemos, entre as conexões afetivas e o nosso modo de nos expressarmos ante algum conflito. A palavra falada ou escrita sempre será convocada para trazermos à existência nossas demandas interiores.

Com efeito, o exercício de lembrar, por meio da escrita de si, além de se constituir um importante recurso de compreensão da constituição da história de cada um de nós, também pode nos ajudar a organizar o nosso passado e revisitá-lo sob uma nova ótica, posto que lembrar é recriar as experiências passadas com os olhos do presente (BRUNER, 1997; SOARES, 1990; BOSI, 1994).

Nesse contexto, ressaltamos a natureza reelaborativa da narrativa autobiográfica, visto que as memórias não têm caráter apenas individual, elas carregam também um sentido social e coletivo (VIÑAO, 1999). Por isso mesmo, entendemos que a exploração das narrativas autobiográficas como processo catártico são potencialmente férteis para uma compreensão geral das várias nuances psicoafetivas do sujeito. De acordo com Oliveira (2004), isso se dá em virtude dos marcadores de viragem que o sujeito utiliza ao se visitar por meio do processo rememorativo. A autora esclarece que,

Os sujeitos, ao narrarem sua própria história de vida, usam marcadores que identificam pontos de viragem em suas trajetórias de vida, os quais podem ser mais ou menos precisos, indicam normalmente momentos de tensão, contradição ou crise [...]. Os marcadores são idiossincráticos, mas, ao mesmo tempo, dialogam com os pontos de viragem culturalmente estabelecidos e com os significados compartilhados sobre a passagem pelos distintos ciclos da vida (OLIVEIRA, 2004, p. 121).

Notadamente, escrever sobre si produz alívio psíquico, haja vista que possibilita ao sujeito escutar-se e, no mínimo, interpretar os eventos pelos quais passou. Por assim dizer, ao narrar sobre si o sujeito “não apenas relata, mas justifica. E o si mesmo como protagonista está sempre apontando para o futuro (BRUNER, 1997, p. 104). Assim, quando o sujeito narra a sua história de vida, fatalmente terá que mergulhar em suas lembranças ao ponto de selecionar os fatos marcantes, enumerá-los, descrevê-los e reinterpretá-los. Ao assim proceder, inevitavelmente o sujeito reformulará e/ou ressignificará muitos desses fatos, senão, a maioria deles.

Acerca desse processo rememorativo e seletivo da memória, Viñao elucida que:

Todos, sem exceção, recriamos o passado e mesclamos recordações e esquecimentos. A memória não é um espelho, mas um filtro, e o que sai, por meio desse filtro, não é nunca a realidade mesma, mas uma realidade sempre recriada, reinterpretada e, às vezes, inclusive, consciente ou inconscientemente imaginada até o ponto que pode chegar, na mente daquele que recorda, a substituir, com vantagem, o realmente acontecido (VIÑAO, 1999, p. 83-84).

Como podemos observar, a retomada das memórias por meio da escrita de si, pode ser entendida como um filtro que permite ao sujeito a reinterpretação da realidade vivenciada. Ou seja, no caso dos eventos traumáticos, o sujeito pode lançar um novo olhar sobre esses eventos e reelabora-los, em um processo de purgação da dor, visto que “a memória é uma reconstrução filtrada, onde enxergamos e questionamos o passado com os olhos do presente” (OLIVEIRA, 2004, p. 128). Isto é, lembrar é refazer, é reconstruir e reelaborar as experiências do passado (THOMPSON, 1992).

Em suma, podemos afirmar que o processo de memorização é fundamental para interpretarmos o que fomos, contextualizarmos o que somos e projetarmos o que queremos ser. Nesse sentido, as narrativas autobiográficas são um precioso recurso de retomada de nossas memórias e de revisitação ao nosso passado (BRUNER; WEISSER, 1995).

Outro autor que também postulou acerca do papel da narrativa autobiográfica como tendo a função de organizar as experiências vividas de dar sentido à própria vida, foi Bakhtin. Este autor assim definiu esse aspecto das autonarrativas:

O valor biográfico pode ser o princípio organizador da narrativa que conta a vida do outro, mas também pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta a minha própria vida, e pode dar forma à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre a minha própria vida (BAKHTIN, 1992, p.166).

Entretanto, há que ressaltarmos que segundo os estudos de Bakhtin, as memórias pelo sujeito nunca devem ser entendidas apenas como um discurso solitário e individual, posto que, para Bakhtin (1992), há sempre outras vozes incorporadas às narrativas do sujeito. O autor esclarece sobre essa polifonia presente na construção das memórias:

Uma parte considerável de minha biografia só me é conhecida através do que os outros – meus próximos – me contaram, com sua própria tonalidade emocional: meu nascimento, minhas origens, os eventos ocorridos em minha família, em meu país quando eu era pequeno (tudo o que não podia ser compreendido, ou mesmo simplesmente percebido, pela criança).[...] Sem a narrativa dos outros, minha vida seria não só incompleta em seu conteúdo, mas também internamente desordenada, desprovida dos valores que asseguram a unidade biográfica (BAKHTIN, 1992, p.168- 69).

Nessa direção, retomamos a tese de Bruner e Weisser:

O ato de elaboração da autobiografia, longe de ser a “vida” como está armazenada nas trevas da memória, constrói o relato de uma vida. A autobiografia, em poucas palavras, transforma a vida em texto, por mais implícito ou explícito que seja. É só pela textualização que podemos “conhecer” a vida de alguém. O processo da textualização é complexo, uma

interminável interpretação e reinterpretação (BRUNER; WEISSER, 1995, p.149).

Desse modo, ressaltamos o caráter coletivo das memórias e chamamos à atenção para a relação delas com o meso e com o macrosistema, já que é na relação com o outro, e, por intermédio das influências vindas desses sistemas, é que o sujeito microssistêmico constrói ou reconstrói-se, significa-se e se ressignifica por meio da linguagem.

Para Vygotsky (1999), a linguagem materializa e constitui as significações construídas no processo social e histórico dos sujeitos. Desse modo, para o autor os indivíduos interiorizam a linguagem e passam a ter acesso às significações que, por sua vez, servirão de base para que eles possam significar suas experiências. Segundo o autor, serão essas significações resultantes que constituirão a consciência do indivíduo e mediarão suas formas de sentir, pensar e agir.

Corroborando com essa tese, Hall (2002, p. 40) assevera que “a linguagem constitui o sistema de mediação simbólica que funciona como instrumento de comunicação, planejamento e autorregulação” dos indivíduos. Na visão do autor, é justamente graças ao processo comunicativo que o indivíduo se apropria das relações com o mundo externo, visto que é através do ato interativo de se comunicar que ocorrem as interpretações e reinterpretações dos conceitos e significados.

O autor entende que

[...] as palavras são ‘multimoduladas’ [ou seja], elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado [...]. Tudo o que dizemos tem um ‘antes’ e um ‘depois’ – uma ‘margem’ na qual outras pessoas podem escrever. O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis. (HALL, 2002, p. 41).

O presente estudo trouxe uma clareza enunciativa no que tange ao processo comunicacional elaborado pelo sujeito automutilador, posto que, é por meio da escrita de si que o sujeito pode expor suas queixas e angústias, antes deferidas nos cortes pelo corpo, agora depositando-as também no ato da escrita. Isto é, já que outrora o sujeito não podia comunicar suas demandas utilizando a palavra oralizada ou escrita, ele adota, exclusivamente, uma outra alternativa comunicacional: praticam a automutilação deixando “escapular” os sentidos reais de sua identidade.

Com efeito, eis que, através da escrita de si, o sujeito percebe uma nova forma de se revelar e contar as suas angústias, expor o seu medo, compartilhar as suas aflições, mostrar a sua revolta, protestar o seu ódio, enunciar a sua baixa estima, referir a sua tristeza, enumerar os seus problemas, denunciar a sua rejeição, manifestar a sua inaceitação, reclamar a ausência afetiva de alguma das figuras paternas, defender seu lócus, expurgar os seus conflitos, libertar-se da prisão emocional e reelaborar a sua própria identidade.

Na maioria dos relatos destes outros alunos, percebemos um tom confessional sobre o desejo de falar, de expurgar as suas dores:

Queria contar para a senhora sobre a minha dor...

Eu precisava demais contar isso para alguém...

Se eu não contasse para a senhora eu ia explodir...

Graças a Deus eu consegui falar sobre isso...

Eu não via a hora de lhe entregar essa carta e poder lhe dizer...

Eu finalmente consegui falar e contar isso...

A partir dessa constatação, passamos a ressaltar o papel preponderante das produções autonarrativas como processo catártico dos sujeitos automutiladores, visto que, ao proceder com a escrita de si, o sujeito se revela e revela também a sua cultura, e nos leva a uma melhor compreensão de seu universo intrapsíquico, pois desvela os sentimentos, os vínculos e emoções, bem como os conceitos, as ideias e sentidos por ele apreendidos.

Com efeito, a capacidade reflexiva acerca do que fazemos, em especial, sobre o que fazemos conosco e o que permitimos ser feito a nós, é aspecto inerente à nossa condição humana, o qual ocorre através da linguagem como possibilidade de constante ressignificação de nós mesmos. Ou seja, é com a construção e reconstrução desses significados que moldamos a nossa identidade.

Uma importante consideração sobre os estudos com autobiografias foi feita por Arfuch (2002, p. 47), ao defender que elas “impõe uma ordem à vida do narrador e do leitor, à vivência por si fragmentada e caótica da identidade”. Isto é, ao escrever nós estamos ordenando e processando ideias. Nesse sentido, entendemos que ao escrever sobre si o sujeito dá sentido à própria existência. Percebemos estas questões nas falas destes outros alunos:

Só de falar para a senhora já me ajudou.

Estou me sentindo mais leve depois que escrevi isso.

Eu precisava contar para alguém essa minha dor.

Me desculpa, mas eu precisava muito falar.

Achei melhor falar só para você.

É como se um peso fosse arrancado de mim.

Definindo as autonarrativas como possibilidade de ressignificação da existência, Scholze evidencia os seguintes pressupostos:

O texto pode ser considerado como resultado de um processo de intertextualidade e pode ajudar o sujeito a compor sua própria história; o trabalho de produzir textos autonarrativos atribui um lugar privilegiado ao narrador em sua história; a produção de narrativas pode ser vista como uma prática de reflexão do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Nessa perspectiva, o sujeito está situado e é constituído pelos discursos que o atravessam (SCHOLZE, 2008, p. 89).

Dessa forma, ao problematizarmos o papel das autonarrativas como instrumento de intervenção pedagógica a fim de produzir a catarse, a compreensão foi de que “o texto é, efetivamente, resultado de um processo de intertextualidade, que ajuda o sujeito a compor sua própria história, a autonarrar-se – e, autonarrando-se, reconhecer-se na história que conta e dar a si mesmo uma identidade” (SCHOLZE, 2008, p. 97).

Portanto, à medida em que o sujeito narra a própria história, revisita seus problemas e confronta/enfrenta suas dores, reelaborando os significados que marcaram a sua identidade. São, por assim dizer, identidades que se constituem na – e por meio da – escrita de si.

Cauvier (2008) acrescenta que

[...] a pesquisa autobiográfica revela-se um apoio indescritível na construção identitária dos jovens. [...] a escrita ajuda, entre outros, a estruturar e liberar o pensamento, a refletir e a ir mais longe na reflexão, a ver em profundidade, a realizar feitos e a se afirmar na vida; a escrita permite também a abertura e a liberdade de deixar tempo para si, de se afastar e de promover uma aproximação até o outro. [...] Os jovens da pesquisa autobiográfica descobrem e aprofundam a ideia de que os acontecimentos da vida são aprendizagens e que eles se manifestam como oportunidades de se construir, de se compreender e de compreender o outro (CAUVIER, 2008, p. 142).

É de extrema relevância destacarmos que a experiência da escrita como reflexão do indivíduo consigo mesmo produz um sentido maior para o seu *lócus* e para a sua própria identidade, posto que a experiência da escrita se transforma em um exercício de ressignificação para nós mesmos. É por meio da escrita que organizamos o pensamento,

reafirmamos e transformamos os conceitos e sentidos de nossa existência. Talvez essa dificuldade de dar um sentido à própria existência é o que faz com que o sujeito não consiga identificar o local e a dimensão da dor que sente, e por isso se corta. Observe a fala de alguns alunos:

Eu sinto isso há muito tempo...

Não sei explicar essa dor...

Dói tudo em mim...

Parece um buraco dentro de mim...

Não sei quando tudo isso vai passar...

É muito ruim, só sei que isso dói...

Eu queria dormir para sempre e não sentir isso...

Nessa tarefa, os estudos empreendidos por Minuchin (1982) e Bronfenbrenner (1995); sobre os conceitos sistêmicos de família, Vygotsky (1999); Bakhtin (1986) e Lejeune (1975); em relação à linguagem e à autonarrativa, assim como Foucault (2004), Bruner e Weisser (1997), Soares (1990), Bosi (1994) e Scholze (2008), acerca da escrita de si, constituíram-se essenciais para a sustentação interpretativa a que nos dispusemos empreender. Ao nos direcionarmos por essas teorias, nossos olhares e nossas percepções foram guiados para o processo de subjetivação discursiva, por meio do qual os indivíduos encontram um norte para a própria individualização, e nos possibilitou constatar o papel da escrita de si na elaboração catártica dos sujeitos praticantes da automutilação.

Para além disso, esse estudo nos levou à compreensão de que a produção autobiográfica pode ser entendida como uma prática utilíssima de reflexão do sujeito consigo mesmo, na relação com o outro e com o mundo, possibilitando-lhe a produção de novos sentidos para sua identidade e para a sua própria existência.

Desta feita, constatamos que os processos de subjetivação do sujeito parecem ocorrer à medida que seleciona um repertório de experiências individuais, através do ato de recordar, e delas podem dispor no plano discursivo. Disto decorrem, então, a profusão de trabalhos de cunho autobiográfico na atualidade em virtude de sua eficácia como recurso de subjetivação, isto é, de catarse.

Portanto, a partir destas constatações, gostaríamos de reforçar o lugar que a família e a escola ocupam no processo de adoecimento psicoafetivo da criança e do adolescente. Isto

é, o entendimento das várias dimensões que influenciam a experiência destes sujeitos em desenvolvimento e consolidação da personalidade deve ser uma prioridade tanto para a família quanto para a escola.

Desta forma, a escola, em parceria com as famílias, precisa se constituir um lugar mais humanizado, porque os avanços psicopedagógicos que os professores alcançam junto a seus alunos se apoiam em ações desenvolvimentais mais imediatas, mediadas pela escola. Assim, a própria escola deve empreender ações de atenção à saúde mental no bojo de seu Projeto Político Pedagógico, objetivando a formulação de um diagnóstico mais abrangente do quadro de afetação psicoafetiva de seu alunado, incluindo aspectos qualitativos e quantitativos e integrando saúde, desenvolvimento humano e qualidade de vida.

Em termos estratégicos, a escola pode desenvolver um trabalho contínuo de formação de pessoal voltado à conscientização sobre noção de saúde e desenvolvimento humano. Pode ainda, adotar uma matriz curricular que contemple a educação preventiva com foco na saúde mental, realizando oficinas e palestras educativas sobre o tema automutilação e suicídio.

Outra importante atividade a ser implementada nas escolas são as parcerias com os profissionais de saúde visando a promoção e o desenvolvimento de competências, nos professores, para a formação integral da pessoa. Para isso, a escola pode criar momentos específicos para a análise do repertório e das trajetórias de vida dos alunos, identificando possíveis quadros de saúde mental comprometidos e monitorando os casos já detectados.

Por outro lado, os professores de Língua Portuguesa podem desenvolver projetos pedagógicos destinados à escrita de si, como recurso para a escuta do alunado, de modo que as produções textuais possam ser utilizadas tanto como meio para a avaliação curricular, bem como para a investigação do quadro de saúde mental dos educandos.

Uma boa alternativa seria a publicação de obras dos alunos, com foco na atenção psicossocial e afetiva deles, motivando-os a escrever sobre suas vivências, dores e conflitos objetivando a conscientização da comunidade escolar e da própria sociedade em geral. Levar os alunos à escrita da dor, a fim de que outras pessoas possam escutá-los com amor e ajudá-los a superar os desajustes, os seus conflitos e suas dores.

A escola pode e tem condições de propiciar um rigoroso trabalho preventivo utilizando o recurso da escrita autobiográfica. Basta, para isso, a vontade e a decisão de assumir essa formação complementar à vida dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pensamento Sistêmico, bem como a Teoria Familiar Sistêmica, são aportes teóricos que tanto podem ser utilizados para o embasamento de pesquisas, quanto para a intervenção com indivíduos, famílias e grupos sociais.

Dessa forma, ao pensarmos sistemicamente, estamos reconhecendo o sujeito no seu contexto e, por outra perspectiva, estamos a nos incluir no sistema por nós estudado, entendendo que a realidade não é estática e nem presumível. Assim, pensar sistemicamente não significa negar os fenômenos intrapsíquicos, e sim buscar compreender e trabalhar os fenômenos psíquicos de uma complexa rede de relações interpessoais.

Posto que a Teoria Sistêmica é marcada por princípios comuns, como o entendimento da família e o olhar para o comportamento de cada um dos membros do grupo familiar, bem como no modo como cada comportamento altera e é alterado pelos demais, essa teoria se baseia na ideia da totalidade, da causalidade circular, da reciprocidade e da multicausalidade (MINUCHIN, 1986).

Outro fator de destaque é o papel que a comunicação sistêmica assume na significação identitária do sujeito, pois ela engloba todas as formas de expressão, além da verbal, que ao se comunicar a pessoa utiliza. Isto é, a forma de se expressar de uma pessoa traduz também a sua maneira de perceber o mundo e as trocas, os intercâmbios, as (re)construções, as (re)significações, as (re)interpretações e releituras que é capaz de estabelecer por meio da linguagem.

Podemos afirmar que o cerne da preocupação da Perspectiva Sistêmica se volta para a compreensão do desenvolvimento humano. De mesmo modo, asseguramos que esse olhar também está presente na pesquisa com famílias, uma vez que é primordial compreendermos o contexto de cada sistema familiar e o modo como se dão as relações dentro desse sistema, a fim de interpretarmos as interações ali ocorridas.

Uma vez que as interações psicoafetivas e também sociais dos indivíduos são várias, as relações familiares ganham destaque, porque nos permitem lançar um olhar mais acurado sobre as demandas e conflitos relatados pelas pessoas. Por outro lado, entendendo o sujeito como parte de uma família sistêmica, isso nos ajuda a interpretar os vínculos de socialização que o sujeito interioriza como conceitos, significados, valores, normas sociais, ideologias, crenças e, por que não assim dizer, a própria identidade do sujeito em desenvolvimento.

Assim entendido, evidenciamos que a família, como um sistema, é o elemento mais significativo para a estruturação da identidade da pessoa, já que é o local primeiro onde a formação do caráter do sujeito se dá. Esse processo acontece por meio da comunicação, uma vez que é ela o fator principal a assegurar as práticas de interação formativa do sujeito.

Ao considerarmos as mudanças ocorridas nos sistemas sociais e na estrutura e funcionamento das famílias, sobretudo após o século XX, bem como o papel crucial que o sistema familiar continua exercendo no processo de desenvolvimento dos indivíduos, nossos estudos convergem no sentido de acumular impressões de que essas transformações estão na base de inúmeros desajustes e problemas psicológicos do sujeito contemporâneo.

Por essas razões, torna-se imperativo a compreensão da dinâmica do sistema familiar, bem como empreender um melhor entendimento das especificidades do processo de desenvolvimento dos indivíduos enquanto microssistemas e na relação com o meso e com o macrosistema. E, a partir daí, compreendermos melhor o modo como essas alterações sistêmicas interferem no surgimento de comportamentos disfuncionais como a automutilação.

Assim, por meio dessa pesquisa, nós constatamos que o vínculo familiar, apesar de não ser o único responsável pelo desenvolvimento das potencialidades humanas, é tido como o principal por representar a primeira matriz identitária da pessoa e, conseqüentemente, ele interfere no olhar do indivíduo sobre o mundo.

Outro interessante aspecto elucidado com esta pesquisa, diz respeito ao diálogo profícuo estabelecido entre a perspectiva Sistêmica com a abordagem Psicanalítica e com a Sócio-Histórica acerca da importância dos processos interacionais do sujeito, bem como sobre suas redes de relacionamentos para a formação identitária e desenvolvimento da linguagem humana. Ficou claro que todas as três abordagens concebem a cultura e os processos culturais como fatores preponderantes e constituintes da antogênese, refutando teorias reducionistas, que determinam o psicológico simplesmente ao biológico.

Por um lado, a corrente Sócio-Histórica elucida que as funções psicológicas superiores, embora apresentem uma base biológica, pois emanam da atividade cerebral, estruturam-se a partir das relações sociais mediadas pela linguagem.

Por outro lado, os nossos estudos trouxeram um maior entendimento sobre os pressupostos psicanalíticos freudianos definidores das instâncias psíquicas, que desenvolvem no psiquismo, a partir do contato deste com o mundo externo e com os outros sujeitos, confirmando que, no processo de construção psíquica o contato com o mundo

externo e com os outros é fundamental e determinante. Esta pesquisa abarcou, ainda, os estudos de Lacan, Bakhtin e Vygotsky focados na linguagem, em especial nos questionamentos sobre a função da fala como essência e experiência, e como reprodutora de um simbolismo e de um imaginário presente e implícito na relação do sujeito consigo mesmo e com o outro.

Assim, foi possível compreender que a linguagem é tida, para ambas as abordagens consultadas, como o instrumento por meio do qual o homem reorganiza, substancialmente, os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção, visto que os instrumentos e signos pertencentes ao campo da linguagem possibilitam a atividade explicativa da ontogênese histórica e social, na medida em que, funcionando como elementos mediadores, possibilitam ao homem transformações radicais no comportamento com o mundo circundante.

Isso significa dizer que a linguagem, dentro da visão sistêmica e também para a visão psicológica sócio-histórica é uma representação da realidade e revela os modos de organizar, sentir e pensar de uma sociedade, porque é construída a partir da necessidade de comunicação e representação dentro de um determinado tempo histórico. Nesse contexto, depreende-se que a apropriação da palavra constitui a base de estruturação do funcionamento mental superior, como imaginação, memória, emoção, percepção e a escrita.

Nesse sentido e de acordo com os pressupostos sócio-histórico e psicanalítico, a escrita é responsável pelo surgimento de uma estrutura específica de comportamento, promotora de processos psicológicos arraigados à cultura.

Destarte, há na escrita, para essas correntes científicas, novas formas possíveis de o homem controlar suas próprias ações e seu pensamento. Isto é, de seu universo psíquico poder ser explorado pela escrita de si, uma vez que o escritor é o sujeito que suporta o real e o externaliza por meio do ato sublimatório e catártico da escrita.

De fato, os nossos estudos revelaram que a linguagem (falada ou escrita) é o veículo por meio do qual o sujeito circunscreve tanto seu universo subjetivo quanto intersubjetivo, pois é por meio da linguagem, com ela e a partir dela que se vislumbra a essência da infinitude, realiza as (im)possibilidades do ser, captura o incognoscível, constrói a liberdade de criar e se recriar e exterioriza seus desejos aparentes ou transcendentais.

Em um sentido mais amplo, a escrita, sobretudo a escrita de si-autobiográfica, tanto para os estudos sistêmicos quanto para os estudos sócio-históricos evidencia a importância da subjetividade e intersubjetividade na compreensão do universo psíquico do sujeito, bem

como, pressupõe um caminho que promove um encontro desse sujeito consigo mesmo, em um movimento de análise e reflexão acerca de sua trajetória, construção e reconstrução de vida.

Assim, pudemos entender ainda, com base neste estudo, que há uma analogia e uma correlação no ato de escrever sobre si e o ato de se automutilar, já que o corpo, nesse contexto, tanto para a visão psicanalítica como para os autores sócio-históricos, assume tripla dimensão: do ponto de vista do simbólico, o corpo ganha o sentido de papel; do ponto de vista imaginário, o corpo carrega o significado das palavras e, do ponto de vista real, o corpo é tido como o local de comunicação da dor sentida (o gozo).

Uma importante constatação ocorrida por intermédio deste estudo se aplica ao fato de que o outro é constantemente convocado e está sempre presente na constituição significativa do sujeito. Nesse aspecto, a visão sistêmica dialoga com a psicanalítica e ambas são corroboradas pelo pensamento sócio-histórico. Este aspecto pôde ser explicitado porque, para essas três concepções teóricas, no processo de tessitura rememorativa do sujeito as impressões, as sensações e também as emoções vivenciadas, com a experiência da escrita de si, o sujeito se porta de forma a produzir determinados sentidos para essas experiências. Sentidos que, por sua vez, produzem uma ressignificação mais ou menos singularizada dele como identidade, para ele mesmo e para os outros.

Nisto, evidenciamos que, quando cada um de nós procedemos com a nossa escrita autobiográfica, significando a nossa constituição identitária, nós também elegemos impressões particulares, sensações ímpares e emoções singulares pertencentes ao nosso universo intrapsíquico. Desse modo, está legitimado que ao emprendermos uma escrita autobiográfica, nós produzimos para nós mesmos uma identidade mais ajustada.

Quanto à importância de realizarmos uma pesquisa sobre a produção de textos autobiográficos – que notadamente é um processo de construção de memórias – nós nos esforçamos no sentido de ressaltar que os acontecimentos da vida são aprendizagens e que eles se manifestam como oportunidades de se construir, de se compreender e de compreender o outro. Por assim dizer, para nós ficou constatado que a produção de autobiografias é sim um importante recurso de produção catártica e de reelaboração de nossos próprios conflitos.

Realçamos que, ao trabalharmos com as nossas memórias, esse processo certamente ressignificará os enunciados ditos hoje, não somente por nos propiciar uma retomada de nossas vivências, de nossos encontros e desencontros ou, ainda, por promover a significação

dos valores e da cultura constitutivos de nossa identidade, mas sobretudo porque interiorizamos verdades recebidas por uma apropriação sempre crescente.

Alicerçadas no aporte teórico deste estudo, nós destacamos a principal constatação a que chegamos: as narrativas autobiográficas constituem-se como um recurso catártico de valiosa contribuição aos professores, na medida que possibilita aos docentes não só investigar as histórias individuais dos alunos, como também utilizar-se dessas autobiografias como mecanismo de promoção de elaboração e reelaboração identitária, ajudando os discentes no enfrentamento do transtorno de automutilação.

Além disso, é de suma importância salientarmos que se o professor bem souber utilizar a produção de narrativas autobiográficas como recurso catártico, aplicando-as dentro de um projeto construído visando prestar amparo psicopedagógico, emocional e afetivo ao aluno, dando-lhe suporte em seu quadro de adoecimento psicoafetivo, certamente o professor contribuirá para o melhoramento no quadro geral de saúde do alunado, bem como no enfrentamento e na superação dos traumas que podem resultar deste processo.

De fato, trabalhar com produções autonarrativas é facultar ao sujeito a oportunidade de releitura, revisitação, reconstrução, reelaboração e, principalmente, de ressignificação de si. É ofertar-lhe o recurso da catarse para que ele consiga fazer o enfrentamento de suas dores e conflitos.

Dito isto, compreendemos que essa tarefa se inicia, inegavelmente, pela “escuta” dos textos produzidos em sala de aula, principalmente aqueles elaborados livremente pelos alunos e, que muitas vezes são direcionados aos professores de Produção Textual. Por outro lado, devemos enfatizar que os Professores precisam estar atentos também às outras formas e/ou “recursos” linguísticos utilizados pelos alunos para comunicar seus sentimentos e nominar as suas dores conflitos, como a realização de cortes pelo corpo. Reforçamos, ainda, que os docentes devem estar vigilantes aos sinais de mudanças repentinas na personalidade de seus alunos, como alteração brusca de humor, agressividade, isolamento, distanciamento do grupo, apatia, desinteresse, baixo rendimento escolar, etc.

Além disso, chamamos a atenção dos profissionais diversos, que trabalham no contexto escola, para a possibilidade de aparição de outras manifestações no repertório comportamental dos alunos, que podem dar indícios de uma personalidade conflitiva ou de um temperamento desajustado, como a mania de roer insistentemente as unhas (onicofagia), o hábito de arrancar os próprios cabelos (tricotilomania), a aceleração psicomotora, a inquietação corpórea ou mesmo a compulsão alimentar.

Evidenciamos que todos esses fatores mencionados anteriormente, podem ser entendidos como uma forma de o sujeito comunicar seu estado psíquico, por não estar conseguindo nomeá-lo por meio da fala.

Nesse contexto, enfatizamos que os professores, por passarem um longo período com o aluno, podem cooperar com um importante recurso de amparo afetivo para eles, por meio da escuta de seu comportamento, visto que os alunos têm na figura da maioria dos professores identificação e também maior liberdade de diálogo.

No que tange aos professores de Língua Portuguesa, Redação, principalmente, é imprescindível reforçarmos que estes têm um lugar privilegiado de “escuta”, por meio das produções textuais, já que podem utilizar-se do recurso da linguagem escrita e da interpretação, para investigar prováveis comportamentos inadequados ou mesmo possíveis transtornos psicológicos de seus alunos. Basta, para isso, que o professor se coloque no contexto altero de sempre buscar perceber o lugar do outro – de seu alunado. Buscar o suporte de um Psicólogo Escolar e Educacional pode ser significativamente relevante nesse empreendimento de amparo à comunidade escolar.

Assim, uma vez detectado algum indício de inadequação, o professor, norteado pelo trabalho do Psicólogo Educacional, pode informar à família, que por sua vez deverá encaminhar a criança ou o adolescente ao atendimento especializado.

O professor precisa se conscientizar de que está situado em lugar fronteiro entre a figura paternal/maternal de seus alunos, em virtude da proximidade afetiva que constrói com eles. Este fator pode transformar o cenário de amparo e ajuda aos alunos, sobretudo daqueles já percebidos com algum comportamento inadequado.

É inegável o número de alunos que se sentem mais à vontade em confessar seus conflitos ao professor do que aos próprios pais. Justamente por isso, é que o professor deve ter empatia e sensibilidade para perceber o que é melhor para seu alunado; posto que nas relações entre o aluno e seu professor a afetividade é a dinâmica mais profunda que o ser humano pode ter.

Portanto, a fim de dirimir o problema da automutilação, é preciso serem desenvolvidos projetos de atenção à saúde mental, no ambiente escolar, por meio de Palestras específicas sobre o assunto e promovendo um diálogo aberto acerca do transtorno, objetivando desmitificar o tema, universalizar o debate e promover a conscientização do aluno, dos professores e das famílias.

Em suma, ao focalizarmos os fatores presentes nas trajetórias individuais do sujeito como o contexto sociopolítico, o universo familiar, o tipo de educação, o ambiente social e ideológico, os conflitos e episódios marcantes, o processo interativo com as pessoas, a rede de relacionamentos, enfim, ao investigar como o micro, o meso e o macrossistema são narrados e interpretados pelo próprio sujeito, nós estamos entendendo como esses fatores podem ser reelaborados por esse sujeito, quando ele escreve sobre si.

Trata-se, portanto, de compreender as narrativas autobiográficas como um recurso de produção de catarse, posto que cada vida pode ser entendida como uma enciclopédia, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado, de todas as maneiras possíveis.

Diante disto, é válido ressaltarmos a urgência em se efetivar o trabalho das equipes de multiprofissionais no contexto escolar. Porém, nunca é demais insistir que o professor tem lugar de destaque nesse trabalho, uma vez que pode colaborar oferecendo uma escuta mais acurada aos alunos, identificando os desajustes e encaminhando esse aluno, em conflito, às equipes de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Contudo, assinalamos que sem uma rigorosa intervenção conjunta feita por especialistas como o Psicólogo e Psiquiatras, o evento da automutilação não será solucionado, haja vista que se trata de um transtorno psicológico severo, e, na maioria das vezes, apresenta comorbidades graves como os transtornos diversos, dentre eles o TDHA, a Bipolaridade, o Bodeline ou mesmo a Esquizofrenia.

Outra importante questão a ser ressaltada, diz respeito ao espaço e ao ambiente escolares, posto que em sua maioria os colégios não priorizam a escuta individual do discente, ouvindo-o sempre em ambientes como Coordenações e Secretarias, lugares completamente disfuncionais e inadequados para uma escuta humanizada e sigilosa dos conflitos trazidos pelos discentes.

Desta feita, os gestores escolares devem buscar adequar espaços apropriados para o atendimento aos alunos com provável demanda psicológica, e empreender esforços para a construção de parcerias com profissionais da saúde mental, a fim de capacitar o maior número possível de professores, para que estes possam atuar na identificação dos alunos, com adoecimento psíquico, e poder encaminhá-los ao tratamento correto; auxiliando-os, também, durante o processo de recuperação.

Infelizmente, sabemos que o maior desafio tanto para a escola quanto para os professores e para a própria família, está ligada ao fato de como todos devem enfrentar o

problema e atuar de forma preventiva, ofertando cuidados, práticas e intervenções adequadas ao aluno em situação de sofrimento psicoafetivo.

Ações preventivas, desenvolvidas alinhadas entre Secretarias de Educação, equipes gestoras e a família, podem ajudar a mudar essa dolorosa realidade dos alunos que se automutilam. Lamentavelmente, quase sempre os casos de conflitos, problemas subjetivos, dificuldades interativas ou comportamentos inadequados dos alunos ainda são tratados com políticas meramente punitivas que, ou não cooperam com o ajuste mental do sujeito adoecido ou não produzem nenhum efeito positivo para o desenvolvimento saudável do sujeito e para a consolidação da aprendizagem, seja a aprendizagem social, a emocional ou a psicológica.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABRAHÃO, M. H. M. B.; VICENTINI, P. P. **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia** (orgs.) São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALARCÃO M. & RELVAS, A. P. **Novas formas de família**, Coimbra: Quarteto, 2002.
- _____. **(Des) Equilíbrios familiares: uma revisão sistémica** Coimbra: Quarteto, 2011.
- ALMEIDA, W. C. **Psicoterapia aberta: o método do psicodrama, a fenomenologia e a psicanálise**. São Paulo: Ágora, 2006.
- ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- AMARO, F. **Introdução à sociologia da família**, Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)**. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- _____. **(APA) Manual diagnóstico e estatístico de transtorno 5 DSM-5** (M. I. C. Nascimento, Trad). Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMAZONAS, M. C. L. A., DAMASCENO, P. R., TERTO, L. M. S., & SILVA, R. R. Arranjos familiares de crianças de camadas populares. **Psicologia em Estudo**, 8(especial), 11-20, 2003.
- ANDRADE, A. & MARTINS, R. “Funcionalidade familiar e qualidade de vida dos idosos” **Millenium**, nº 40, p.185-199, 2011.
- ARFUCH, L. **El espacio biográfico**. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- AUN, J. G., Esteves de Vasconcellos, M. J., & Coelho, S. V. **Atendimento de famílias e redes sociais: fundamentos teóricos e epistemológicos**. Belo Horizonte: Oficina da Arte & Prosa, 2005.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. **Estética da criação verbal** (P. Bezerra, Trad., 4a ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. (1961) Towards a reworking of the Dostoievsky book. In: **Problems os Dostoievsky's poetics**. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997a.

_____. (1979) **Estética da criação verbal**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. **O Freudismo. Tradução Paulo Bezerra**. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Ed. Nacional; Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

BERTALANFFY, L. V. **General system theory**. New York, George Braziller, 1969.

_____. **Teoria Geral dos Sistemas**. Vozes, Petrópolis, 1977.

_____. **Teoria Geral dos Sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BERTOLOTE, J. M. **Glossário de Termos de Psiquiatria e Saúde Mental da CID-10 e seus derivados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada: Nova Versão Internacional** [traduzida pela comissão da Sociedade Bíblica Internacional]. São Paulo: Editora Vida, 2000.

BIRMAN, J. A Clínica na Pesquisa psicanalítica. In: FIGUEIREDO, L.C. (Coord.) **Psicanálise e Universidade**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas em Psicanálise do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica Da PUC – SP. Atas do 2 Encontro de Pesquisa Acadêmica em Psicanálise, nov. 1992. pp. 7-37.

_____. **Dor e sofrimento num mundo sem mediação**. Conferência proferida nos Estados Gerias da Psicanálise: II Encontro Mundial, Rio de Janeiro, 2003.

_____. **O sujeito na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. e TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. São Paulo, Editora Saraiva, 1999.

_____. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BÖING, E; CREPALDI, M. A; MORÉ, C. L. O. O. Pesquisa com Famílias: aspectos teórico-metodológicos. **Paidéia**, Florianópolis, v. 18, n. 40, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n40/04.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRAGANÇA, I. F. de S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biografia** (org.) Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Vigilância de violência interpessoal e autoprovocada (VIVA/SINAN)**. Brasília, DF: o autor, 2016.

_____. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Vade mecum acadêmico de direito Rideel. 15.ed. atual. e ampl. São Paulo: Rideel, 2012.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado PLS nº 664, de 2015**. Altera o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para tipificar o crime de induzimento, instigação ou auxílio à automutilação de criança ou adolescente. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3629383&disposition=inline>>. Acesso em: 26 nov. 2011.

BREUR, J.; FREUD, S. **Studies on hysteria**. New York: Basic Books, 1891.

BRITO, E.O. **Consciência histórica e hermenêutica: considerações de Gadamer acerca da teoria histórica de Dilthey**. Trans/Form/Ação, v. 28, n. 2, p. 149-160, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v28n2/29420.pdf> Acesso em: 01/06/2012.

BRONFENBRENNER, U. **Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives**. Developmental Psychology, 1986.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999a.

_____. Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedmann & T. D. Wacks (Eds.), **Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts** (pp.3-30). Washington, DC: American Psychological Association, 1999b.

_____. Lewinian space and ecological substance. In: BRONFENBRENNER, U. (ed.). **Making human beings human: Bioecological perspectives on human development**. California: Sage Publications, 2005, p. 41-49.

- BRUNNER, J. S. Self-making narratives. In R. Fivush & C.A.Haden (eds.), **Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives (pp.209-225)**.Mahawah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- BRUNER, J. e WEISSER, S. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2003a.
- _____. **Eu e Tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.
- _____. **El camino del ser humano y otros escritos**. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2003b.
- _____. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. **Sobre comunidade**. Campinas: Perspectiva, 2012.
- CABRAL, Á. **Dicionário de psicologia e psicanálise**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1971.
- CASTILHO, V. B. F. História, fundamentos e novas tendências da terapia familiar sistêmica. **Revista Brasileira de Terapia Familiar** vol. 1, n. 1, p 79-83, 2008.
- CARVALHO, A. C. Pulsão e simbolização: limites da escrita. In: BARTUCCI, G. (Org.). **Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.
- _____. Limites da sublimação na criação literária. In: **Estudos de Psicanálise**. Rio de Janeiro, n. 29, setembro 2006. P. 15-24.
- CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CAUVIER, J. A perspectiva autobiográfica: uma ferramenta de acompanhamento da construção identitária de adolescentes. In: PASSEGI, Maria da Conceição. (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CORTÁZAR, J. **Alguns aspectos do conto**. In: *Obra Crítica*, volume 2. Edição de Jaime Alazraki. Trad. Paulina Watch e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CORAZZA, S. M. A Educação do Século XXI: desafio da diferença pura. **ARIÛS: revista de ciências humanas e artes**. – v. 1, n. 1 (out/dez. 1979) – v. 15, n. 1 (jan/jun. 2009). – Campina Grande: 2009.

COSTA, W. D.; DIEZ, C. L. F. A relação do eu-outro na educação: abertura à alteridade. **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/472/860>> Acesso em: 10 mar. 2018.

COSTA, L. F. A perspectiva sistêmica para a clínica da família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 26, 95-104, 2010.

COSTA, A. **Tatuagens e Marcas Corporais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

_____. **Corpo e escrita: relações entre memória e transmissão da experiência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

COSTA, L. L. “Mito e provérbio em Guimarães Rosa”, em **A metamorfose do silêncio**. Rio de Janeiro, Eldorado, 1995.

CRUZ, J. G. Conflito psíquico e criatividade: alguns exemplos colhidos na literatura. **Revista de Psicanálise**, vol. X (1), 87-97, 2003.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas do Sul, 2000.

_____. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DAMÁSIO, A. **O Sentimento de si. O corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência** (9ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América, 2000.

DE ANTONI, C; KOLLER, S. H. A visão de família entre adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413294X2000000200004> . Acesso em 27 de agosto de 2018.

DICIONÁRIO de Psicologia. São Paulo: Itamaraty, v.5, 1973.

DIAS, F. N. **Padrões de comunicação na família de toxicodependente**. Instituto Piaget: Lisboa, 2001.

DOMINGUES, I. **Epistemologia das Ciências Humanas**. Tomo 1: Positivismo e Hermenêutica. São Paulo: Loyola, 2004.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Formação do indivíduo e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In **Cadernos Cedes**, Campinas, V. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

DUARTE, L. F. “O culto do eu no templo da razão”, em “Três ensaios sobre pessoa e modernidade”. **Boletim do Museu Nacional**. Rio de Janeiro, (41):2-27), N.Série-Antropologia, 1980.

EMERSON, C. O mundo exterior e o discurso interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução de Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

FARACO, C. A. Bakhtin: a aventura dialógica. In: **As aventuras do pensamento**. Curitiba: Editora da UFPR, 1993.

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Linguagem & diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FARINHA, J. **Abordagem sistêmica em educação - uma perspectiva filosófica da Educação**. Disponível em: http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/famcomintdef/matpedag/fe_tab.pdf. Acesso em: jun. 2019.

FAVAZZA, A. **Review of treating self-injury**: a practical guide. Journal of Nervous and Mental Disease, 2007.

_____. **Bodies under Siege**: Self-mutilation and Body Modification in Culture and Psychiatry. 3th ed. Baltimore: JHU Press, 1996.

_____. Cultural Understanding of Nonsuicidal Self-Injury. In: NOCK, M. K. (Ed.), **Understanding nonsuicidal self-injury**: Origins, assessment, and treatment. pp. 19-35. Washington DC, US: American Psychological Association, 2009.

FÉRES-CARNEIRO, T.; PONCIANO, L. T. P. Articulando Diferentes Enfoques Teóricos na Terapia Familiar. **Revista Interamericana de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03951.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2018.

FERRAJOLI, L. **Direito e razão – teoria do garantismo penal**. Trad. Ana Paula Zomer e outros. São Paulo: Madri, Ed. Revista dos Tribunais, 2002.

FIGUEIRA, S. O "moderno" e o "arcaico" na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível do social. Em S. Figueira (Org.). **Uma nova família** (pp. 11-30). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: Entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FONTANA. **Teaching and personality**. Londres: Blackwell Pub, 1986.

FORTES, I. **A dor psíquica**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2012.

_____. O Adolescente e a Família, The Adolescent and the Family. **Artigos da Equipe Multiprofissional de saúde da criança**. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 157-161, 1996. Disponível em: < <http://pediatriasaopaulo.usp.br/upload/pdf/238.pdf> > Acesso em: 03 mar. 2012.

FOUCAULT, M. **Histoire de la sexualité. La volonté de savoir**. Paris, Gallimard, 1976.

_____. A escrita de si. In: Ditos e escritos V. Trad.: Elisa Monteiro e Inês D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: Um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível**. São Paulo: Contexto, 1995.

_____. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C.A. et al. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 165-187.

_____. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Papyrus, 2005.

FREITAS, E. Q. & SOUZA, R. (2017). Automutilação na adolescência: prevenção e intervenção em psicologia escolar. **Revista Ciência (In)Cena**, 1(5), 158-174. Retrieved from: <http://periodicos.estacio.br/index.php/cienciaincena/ahia/article/view/4356>

FREUD, S. **Totem y tabu**. O. C. Vol. II. 1912.

_____. **Obras**. Madri: Biblioteca Nueva, 1968.

_____. O Mal-estar na Cultura. In: **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1974 [1930].

_____. Projeto para uma psicologia científica. In: **Obras psicológicas completas da Standard Edition**. (Vol. I, pp.395-452). Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica**. Vol. XI da ESB-Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

_____. Extratos dos documentos dirigidos a Fliess (1950[1892-1899]). In: **Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos (1886-1899)**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FURTADO, J. Docência e alteridade. **Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo**: COEB, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução a pedagogia do conflito**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

- GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente** (20ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- GAUTHIER, M. **Automutilation et autoérotisme**. Topique, 2007.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIL-MONTE, P. R. El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) como fenómeno transcultural. **Información Psicológica**, 2008.
- GIMENO, A. **A família – o desafio da diversidade**, Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- GIUSTI, J.S. **Automutilação: características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo**. 2013. 184f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142/tde-03102013-113540/ptbr.php>. Acesso em: 14 nov. 2017
- GOMES, A. de C. **Escrita de si: escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- GUISELINI, M. **Atividade física e qualidade de vida**. Informe Phorte, São Paulo, 1999.
- GUNN, J. V. **Autobiography: toward a poetics of experience**. Philadelphia, University of Pennsylvania Press. 1982.
- GRANDESSO, M. **Sobre a reconstrução do significado: Uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- GUSDORF, G. **Condiciones y límites de la autobiografía**. In: Anthropos, Barcelona, nº 29, p.9-18, dezembro 1991.
- HALL, S., Oliver, C., & MURPHY, G. (2001). Selfinjurious behavior in young children with LeschNyhan Syndrome. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43, 745-749, 2001.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HARLEY, K. & REESE, E. Origins of autobiographical memory. **Development Psychology**, 35(5), 1338-1348. 1999.
- HELLER, A. **Teoria de los sentimientos**. Barcelona: Fontamara, 1985.
- JARDIM, A. P. **Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem**. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.
- JAFFRÉ, Y. **Une épidémie au singulier pluriel réflexions anthropologiques autour des pratiques d'automutilation des adolescents**. *Corps: revue interdisciplinaire*, 2(5), 75-82, 2008.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KATZ, L. F., & GOTTMAN, J. M. Patterns of marital conflict predict children's internalizing and externalizing behaviors, **Developmental Psychology**, 29, 940-950, 1993.

KREPPNER, K. The child and the family: Interdependence in developmental pathways. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2000.

KONDER, Leandro. **A Questão da Ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LACAN, J. **O Seminário, livro XI: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1964.

_____. **O Seminário Livro 3: as psicoses**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

_____. Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise. In: **Escritos** (pp.238-324). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

_____. O estágio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos** (pp.96-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.

_____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c.

_____. **Os complexos familiares na formação do indivíduo**: ensaio de análise de uma função em psicologia (1938). In: _____. **Novos Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p.29-90.

_____. **O Seminário, livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. Função e campo da fala e da linguagem (1966 [1953]). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

LAENDER, N. R. **A construção do sujeito contemporâneo**. Cogito, Salvador, v. 6, p. 81-83, 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151994792004000100019&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 nov. 2018.

LARROSA, J. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, T. T. da (Org.) **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Dar a Palavra. Notas para uma Dialógica da Transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 281-296.

_____. **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEJEUNE, P. **Le Pacte Autobiographique**. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

LEVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Entre nós – Ensaio sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LÉVI-STRAUSS, C. A cura simbólica. Rio de Janeiro: **Revista Tempo Brasileiro**, 1973.

_____. “A eficácia simbólica”, em **Antrpologia estrutural**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975.

LIMA, L.P. (org.) **Dicionário de Psicologia Prática**. Honor Editor, s.d., 1971.

LIMA, P. M. R., VIANA, T. C. e LIMA, S. C. (2015). Estética e poética da velhice em narrativas autobiográficas: um estudo à luz da psicanálise. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 15 (1), pp. 58-78. [Fecha de consulta: 06 de julho de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/9081/articulo.oa?id=451844503005>

LORDELO, Lia da Rocha. A crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 537-544., Dec. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010237722011000400019>. Acesso em 06 set. 2018.

LOPES, L. (2017). A escola como cenário de narrativas da adolescência: escuta analítica de adolescentes que praticam automutilação (Dissertação de Mestrado, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, Brasil). Retrieved from: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5312839

LÜDKE, M. e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In A. R. Luria. **Curso de Psicologia Geral** (Vol. 1, 2ª ed., pp. 71-84). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem** – As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACEDO, R. M. (1994). A família do ponto de vista psicológico: Lugar seguro para crescer? **Cadernos de Pesquisa**, 91, 1994.

MCADMAS, D. P. Identity and the life story. In R. Fivush & C.A.Haden (Eds.), **Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives** (pp.187-207). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

MALUF, M. R. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In R. Achcar (Ed.). **Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação** (pp. 245-272). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1994.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARTÊNCIO, M. L. M. **A natureza histórico-social da personalidade**. In Cadernos Cedes, Campinas: vol. 24, n. 62, p. 89-99, 2007.
- MATURANA, H. Reflexões sobre o amor. In: Maturana, H. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- MAUCO, G. **Psicanálise e educação**. Lisboa. Moraes Editores, 1968.
- MELLO, S. B. de A. **Direito penal: sistemas, códigos e microssistemas**. Curitiba: Ed. Juruá, 2004.
- MELLOR, S. de M. **La sublimation**. Paris: Presses Universitaires de France. Cap.IX. La sublimation dans avie affective, p.93-108, 2005.
- MIERMONT, J. **Dicionário de terapias familiares: teoria e prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- _____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINUCHIN, S. **Famílias: funcionamento & tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- _____. **Técnicas de terapia familiar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MONTEIRO, F. R.; COUTINHO, M. P. L.; ARAUJO, L. F. Sintomatologia depressiva em adolescentes do ensino médio: um estudo das representações sociais. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 224-235, June 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932007000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Aug. 2018.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1996.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MORGADO, M. A. Contribuições de Freud para a Educação. In: PLACCO, V. M. N. S. **Psicologia e educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2003
- MORRISON, S. **Educational Computing for Intellectual Maturity**: 1993.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- NOCK, M. K., & PRINSTEIN, M. J. A functional approach to the assessment of self-mutilative behavior. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 72(5), 885-890. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.5.885>, 2004.

NORMAN, S. A.; LUMLEY, M. A.; DOOLEY, J. A., et al. For whom does it work? Moderators of the effects of written emotional disclosure in a randomized trial among women with chronic pelvic pain. **Psychosomatic Medicine**, 66, 174–183, 2004.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, M. K. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (orgs.). **Investigações cognitivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 55-64.

_____. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, 30(2): 211-229, maio/ago 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10 Décima revisão**. Trad. do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 3 ed. São Paulo: EDUSP; 1996.

_____. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10ed, 2008. Retrieved from: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/cid10.htm>.

OSÓRIO, L. C. **Casais e famílias: uma visão contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAIM, S. Corpo, pensamento e aprendizagem. In: **Revista Geempa – 35 anos**, Porto Alegre, n. 10, set. 2005.

PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C.de (Orgs.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008. (vol. 2).

_____. (Org.) **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008. (vol. 3)

_____. (Orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008. (vol. 4)

PENNEBAKER, J.W.; CHUNG, C.K. Expressive writing and its links to mental and physical health. **Oxford Handbook of Health Psychology**, p. 417-437, 2011.

PETZOLD, M. The psychological definition of “the family”. In M. Cusinato (Org.), **Research on family: Resources and needs across the world**. Milão: LED-Edizioni Universitarie, 1996.

PICHON, R. E. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes; 1986.

PINO. A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PONZIO, A. **A revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008.

RELVAS, A. P. **O ciclo vital da família, perspectiva sistêmica**. Porto: Afrontamento, 1996.

_____. & ALARCÃO, M. **Novas Formas de Família**. Coimbra: Quarteto Editora, 2002.

REIS, R. P. In. **Mundo Jovem**, nº. 373. Fev. 2007.

REIS, M. de N. **Automutilação: um corte silencioso nos desejos**. Teixeira de Freitas: Jornal Alerta, 2016.

ROUDINESCO, E. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. **A parte obscura de nós mesmos – uma história dos perversos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

SANCHES, C. C. **Desconstruir construindo um caminho para uma nova escola: recuperação da escola – pensar o pensado**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

SARTI, C. A. A família como ordem simbólica. **Psicol USP**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642004000200002&lng=en&nrm=iso>. acesso em 03 de julho de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642004000200002>.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EDUSP, 1974.

SEVERO, C. G. **Por uma aproximação entre Bakhtin e Hannah Arendt**. Revista de Ciências Humanas, 2007, 41(1-2), 59-81.

SCARAMOZZINO, S. **Pour une approche psychiatrique de l'automutilation: implications nosographiques**. Champ psychosomatique, 4(36), 25-38, 2004.

SILVA, D. C. S.; COSTA, K. M. de M. Percursos da Leitura entre a Página e a Tela: uma Multiplicidade de Sentidos. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 55-74, jul. 2012. ISSN 1807-9288. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/18079288.2012v8n1p55/22403>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, G. Interculturalidade e educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular. **25ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2002.

SILVA, D. R. Repensando a Saúde Mental à Luz do Paradigma Sistêmico. **Revista Brasileira de Terapia Familiar**, v. 1, n. 1, jan./jun.2008.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1244/4251> Acesso em: 10 mar. 2018.

SKINNER, B. F. **About behaviorism** (pp. 148-166). New York: Alfred A. Knopf, 1974.

SLOAN, D. M.; MARX, B. P.; EPSTEIN, E. M.; Dobbs, J. L. **Expressive writing buffers against maladaptive rumination**. *Emotion*, 8, p.302-306, 2008.

SMANIO, G. P. **A tutela penal constitucional**. Revista Brasileira de Ciências Criminais, São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, ano 10, n. 39, 2002.

SMYTH, M. J.; PENNEBAKER, J. W.; ARIGO, D. What are the health effects or disclosure? In: BAUM, A. REVENSON, T. A.; J. C; SINGER, J. (eds.). **Clinical health psychology**. New York: Taylor & Francis, 2012, p. 131-149.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: Uneb; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.S ; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 224 p

_____. **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2017.

SOUSA, V, L. T., AQUINO, B.F., GUZZO, R. S. L., & MARINHO-ARAÚJO, C. **Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas**. Campinas, SP: Alínea, 2018.

SOUSA, A. P. de; JOSÉ FILHO, Mário. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 44/47, p. 1-8, 10 jan. 2008. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1821Sousa.pdf>. Acesso em: 30 julho 2013.

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

TELES, N. M. **Direito penal**: parte geral. V. 4. São Paulo: Atlas, 2004.

TESSLER, M. & NELSON, K. Making memories: The influence of joint encoding on later recall by young children. **Consciousness and Cognition**, 3,307-326, 1994.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

TYSON, P.; TYSON, R. **Teorias Psicanalíticas do desenvolvimento - uma integração**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 20/6/2018.

VASCONCELLOS, M. J. E. de. **Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência** (9ª ed.). Campinas: Papirus, 2010.

VIEIRA FILHO, N. G.; TEIXEIRA, V. M. S. Observação clínica: estudo da implicação psicoafetiva. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 23-29, June, 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722003000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 de julho de 2020.

VINÃO, A. Las autobiografías, memórias y diários como fuente histórico-educativa: tipología y usos. **Sarmiento: Anuario Galego de Historia de la Educación**. Espanha, Universidade de Vigo, 1999, n. 3, p. 223-253

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo (Brasil):Ícone, 1988.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1989.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madrid: Visor Distribuciones,v.1, 1991.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- _____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 1999.
- _____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: **VIGOTSKY, L.S. Obras Escogidas III**. Madrid, Espanha: Visor, 2000.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. A. **Pragmatics of Human Communication: A study of international patterns, pathologies, and paradoxes**. New York: W.W. Norton, 1967
- _____. **Pragmática da comunicação humana**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- WEBER, M. **A Ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo. Pioneira, 1987.
- WEISSBOURD, R. **Os pais que desejamos ser. Como os adultos bem intencionados podem prejudicar o desenvolvimento moral e emocional da criança**, Lisboa: Presença, 2010.
- WERTSCH, J. **Vygotsky and the Formation of the Mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.
- WINNICOTT, DW. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes; 1989.
- YATES, T. M. The developmental psychopathology of self-injurious behavior: Compensatory regulation in posttraumatic adaptation. **Clinical Psychology Review**, 24, 35–74. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2003.10.001>, 2004.
- ZANELLI, J. C. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas**. Estudos da Psicologia, n. 7, p. 79-88, 2002.