



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Fundação Joaquim Nabuco
Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades

BRUNO CÉZAR DE FARIAS MELO

**OS COMPORTAMENTOS AUTODESTRUTIVOS E AS ADOLESCÊNCIAS: a
inter-relação entre o Canal Pode Falar e a Escola**

RECIFE

2024

BRUNO CÉZAR DE FARIAS MELO

**OS COMPORTAMENTOS AUTODESTRUTIVOS E AS ADOLESCÊNCIAS: a
inter-relação entre o Canal Pode Falar e a Escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento e Processos Educativos e Culturais da Infância e da Juventude

RECIFE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Ana Catarina Macêdo – CRB-4 1781

M528c Melo, Bruno César de Farias.
Os comportamentos autodestrutivos e as
adolescências:: a Inter-relação entre o Canal Pode Falar e a
escola / Bruno César de Farias Melo. - Recife, 2024.
155 f.

Orientador(a): Hugo Monteiro Ferreira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de
Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2024.

Inclui referências e anexo(s).

1. Comportamento autodestrutivo. 2. Adolescência. 3.
Canal Pode Falar. 4. Ambiente escolar 5. Adolescentes -
Serviços de saúde mental . I. Ferreira, Hugo Monteiro,
orient. II. Título

CDD 370

De Quantos cansaços somos feitos?

A gente patina, faz hora, se demora onde não existe mais quem éramos, tenta ficar quando precisa ir, chora pra brincar com a espera, não aguenta o cansaço de sentir tanto cansaço, mas vai ficando... adocece, se entristece, enrijece, perde a fome, o sono, perde a cor da pele e o brilho dos olhos, engorda e emagrece.

Aí, a gente desperta num dia qualquer, lava os cabelos de um jeito diferente e abre a porta da alma pedindo que a vida nos dê as mãos.

Descobrir que precisamos seguir talvez seja uma das tarefas mais difíceis dessa nossa vida. Receber a água e florescer pede que um universo de sonhos que não aconteceram fique no passado.

E isso dói demais, só acontece depois de centenas de cansaços, só acontece depois que descobrimos que precisamos, muito, de um lugar, seja ele qual for e como for...

Sim, precisamos seguir.

Teresa Gouvêa, 2020

AGRADECIMENTOS

Embora este momento de agradecimento seja tão pequeno e sucinto, em vistas da importância que as pessoas aqui descritas têm para mim, espero poder dar conta em evidenciar um pouco dos meus sentimentos e da minha gratidão ao longo desse percurso.

Inicio agradecendo à minha mãe por todo o suporte e colaboração prestados a mim durante esse período. Sempre se esforçou em criar as condições possíveis para que eu pudesse desenvolver com calma e suporte todos os meus trabalhos, não só acadêmicos, mas também profissionais. Mulher cuidadosa, carinhosa e preocupada comigo. Mãe, te amo! Amo por quem você é e por quem sempre foi por mim!

Pai, quero lhe agradecer por ser essa pessoa tão importante, tão cuidadosa, carinhosa e apoiadora. Ressalto aqui a sua idade, de 83 anos e o quanto isso me aflige todos os dias. Mas quero registrar o meu amor e carinho neste pequeno texto. O senhor não sabe o quanto também foi importante para mim nessa jornada. Neste agradecimento, quero ressaltar a minha dupla vitória: a finalização do meu mestrado e o seu sucesso na batalha contra o câncer. Pai, te amo por tudo e, também, por quem você é e sempre foi por mim.

Irmão, julinho, você veio de repente, chegou para ficar e mudar a minha vida. Com apenas 7 anos, diferença de 18 anos para mim, é o irmão que sempre pedi. Embora com tão pouca idade, quero deixar meu registro para que possa ler melhor no futuro, do quanto também sempre me ajudou. Sempre aguardou um pouquinho para brincar, enquanto eu trabalhava. Sempre aguardou um pouquinho para me perturbar - haha. Irmão, te amo e sempre te amarei! Conta comigo!

Professor/Mentor/Orientador/Amigo Hugo Monteiro Ferreira, o senhor sabe o quanto de carinho e espaço há reservado para o senhor em meu coração. Sempre atencioso, paciente, cuidadoso e meu defensor ferrenho. Sou grato ao universo por ter me colocado em seu caminho. As palavras aqui postas são apenas um fragmento de tudo que já lhe digo, mas queria ressaltar a sua importância para minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Hugo, lhe amo!!

Agradeço à Universidade Federal Rural de Pernambuco e à Fundação Joaquim Nabuco, mais precisamente no que concerne ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades. Deixo o meu registro de agradecimento e elogio a todo o seu corpo docente.

Agradeço aos meus colegas de GETIJ e NCH por todo o suporte e todos os trabalhos desenvolvidos mutuamente. Foram muito importantes para mim.

Agradeço ao universo pelos caminhos para mim desenhados. Sou grato por tudo que me reservou e me reserva. Estou pronto!

Espero que recebam de coração todo o carinho que busquei depositar em tão poucas palavras. Muito obrigado!!

RESUMO

A pesquisa surgiu da experiência do autor enquanto atendente no Canal Pode Falar, um espaço online de escuta para adolescentes e jovens em sofrimento psíquico. Observando as demandas recebidas, identificou-se a necessidade de investigar as inter-relações entre o Pode Falar e a escola, considerando a escola como um importante fator para a saúde mental dos adolescentes. Esta pesquisa teve como objeto compreender a inter-relação entre o Pode Falar, a escola e o enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos – autolesão sem intenção suicida, ideação suicida e tentativa de suicídio – nas adolescências. Objetivamos, de modo geral, compreender a inter-relação Pode Falar e Escola, com vistas ao enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos de adolescentes. Objetivamos, especificamente: mapear as demandas e as queixas emergentes no Pode Falar e na Escola no que diz respeito aos comportamentos autodestrutivos de adolescentes; analisar como a Escola e o Pode Falar atuam no enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos nas adolescências; refletir sobre a relevância do Pode Falar para a Escola e vice-versa, considerando o enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos de adolescentes. Ao seu desenvolvimento, tivemos como problema de pesquisa: O Pode Falar e a Escola, considerando os seus objetivos, as suas funções, suas atribuições, podem ajudar no enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos de adolescentes? Com vistas a responder à pergunta que propusemos, o desenvolvimento do estudo consistiu na aplicação de entrevistas semiestruturadas com duas psicólogas escolares, de uma instituição de ensino de nível federal e a partir dos dados colhidos no Canal Pode Falar, considerando os atendimentos realizados com adolescentes. A coleta dos dados se sustentou a partir das seguintes palavras de busca: autolesão, automutilação, ideação suicida, tentativa de suicídio e suicídio, uma vez que estas palavras se inserem no rol do que aqui optamos por chamar de comportamentos autodestrutivos. A pesquisa se apoiou na metodologia de abordagem transdisciplinar, utilizou do método da Observação Participante (CORREIA, 2009) e teve como técnicas: Observação Exploratória e Entrevista semiestruturada. Os dados colhidos foram analisados mediante a análise de conteúdo de Minayo (2002), a partir de 4 eixos: a) Principais demandas em Saúde Mental de Adolescentes; b) Principais demandas de comportamentos autodestrutivos de adolescentes; c) Potencialidades no trabalho em saúde mental de adolescentes; d) Limites no trabalho em saúde mental de adolescentes. Como considerações, pudemos identificar elementos de inter-relação entre ambos os lócus de estudo em todos os eixos. Nos **eixos a e b**, as principais demandas percebidas se inter-relacionam, uma vez que são percebidas, com recorrência, em ambos os espaços. No eixo c, destacou-se a importância da escuta acolhedora às adolescências. No **eixo d**, tanto na escola quanto no Pode Falar, foi observada a necessidade de fortalecer as estratégias de apoio à saúde mental dos adolescentes, especialmente no que diz respeito às suas portas de saída. Portanto, entendemos que o Pode Falar é importante para a escola e vice-versa no que diz respeito ao enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos, pois ambas podem se relacionar por meio da escuta acolhedora e ao se configurarem como espaços de apoio e acolhimento uma para a outra.

Palavras-chave: comportamentos autodestrutivos; adolescências; Canal Pode Falar; escola.

ABSTRACT

The research arose from the author's experience as a counselor at Canal Póde Falar, an online listening space for adolescents and young people experiencing psychological distress. Observing the demands received, there was a recognized need to investigate the interrelations between Póde Falar and schools, considering schools as an important factor for adolescents' mental health. This research aimed to understand the interrelation between Póde Falar, schools, and the management of self-destructive behaviors—non-suicidal self-injury, suicidal ideation, and suicide attempts—among adolescents. Overall, the objectives were to comprehend the interplay between Póde Falar and schools in addressing adolescents' self-destructive behaviors. Specifically, the aims were to map the demands and emerging complaints regarding adolescent self-destructive behaviors in Póde Falar and schools; analyze how schools and Póde Falar address these behaviors; and reflect on the relevance of Póde Falar for schools and vice versa, in the context of addressing adolescent self-destructive behaviors. The research problem was framed as: Can Póde Falar and schools, considering their objectives, functions, and roles, contribute to addressing adolescents' self-destructive behaviors? To answer this question, the study involved conducting semi-structured interviews with two school psychologists from a federal educational institution, and analyzing data from Canal Póde Falar related to adolescent consultations. Data collection used search terms including self-injury, self-mutilation, suicidal ideation, suicide attempt, and suicide, all falling within the scope of self-destructive behaviors. The research adopted a transdisciplinary approach and utilized participant observation (CORREIA, 2009) along with exploratory observation and semi-structured interviews as techniques. Data analysis followed Minayo's content analysis (2002), focusing on four axes: a) Main demands in adolescents' mental health; b) Main demands related to adolescents' self-destructive behaviors; c) Potentials in mental health work with adolescents; d) Limitations in mental health work with adolescents. The findings identified interconnected elements between both study settings across all axes. In axes a and b, demands were interrelated as they were perceived in both spaces. In axis c, the significance of supportive listening for adolescents was highlighted. In axis d, both schools and Póde Falar revealed a need to strengthen strategies supporting adolescents' mental health, especially concerning their exit pathways. Therefore, it is understood that Póde Falar is important for schools and vice versa concerning the management of self-destructive behaviors, as both can foster supportive listening and serve as spaces of mutual support and acceptance for one another.

Keywords: self-destructive behaviors; adolescence; Canal Póde Falar; school.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1 Os comportamentos autodestrutivos e as adolescências	23
2.1.1 Os comportamentos autodestrutivos: desafios e perspectivas.....	24
2.1.2 As adolescências: atravessamentos históricos, desafios e potencialidades.....	34
2.2 O Pode Falar e a escola: a relevância da escuta acolhedora.....	46
2.2.1 O Canal Pode Falar e as adolescências: a fala de si e a importância da escuta....	46
2.2.2 A escola e a saúde mental das adolescências: a prática pedagógica saudável.....	67
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	82
3.1 Método.....	85
3.2 Técnicas.....	86
3.3 Instrumentos	88
3.4 Sujeitos participantes.....	88
3.5 Critérios éticos à realização da pesquisa.....	88
3.6 Procedimento de Coleta de Dados.....	90
3.7 Procedimento de análise de dados.....	93
3.8 Passos para a realização da pesquisa.....	93
4. A INTER-RELAÇÃO PODE FALAR E ESCOLA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO.....	96
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS	146
ANEXOS	

1. INTRODUÇÃO

O interesse pela presente pesquisa advém do interesse pessoal do seu autor e do seu orientador pelo tema, bem como com a atuação profissional de ambos no que diz respeito à escuta das adolescências em sofrimento psíquico. Os esforços do trabalho na Rede Pode Falar e no Núcleo do Cuidado Humano/UFRPE, culminaram nesta dissertação, evidenciando um esforço recorrente e municiado pelas adolescências em serem vistas, percebidas e ouvidas. Como veremos mais à frente, eles e elas se sentem invisibilizados/as: querem falar; sob a máxima de “nada para nós, sem nós”. Assim, a dissertação aqui construída se discorre a partir de uma estreita e afetuosa relação com o Canal Pode Falar, que perdura desde antes do seu lançamento.

Adolescentes demonstram grande preocupação, insegurança, frustração, ansiedade e outros sofrimentos psíquicos que, interrelacionados às escolas, nos apontam caminhos necessários de ajuda e intervenção. Os índices de adoecimentos nas adolescências têm subido assustadoramente, desaguando, por consequência, em aumento nos índices de autolesão, ideação suicida, tentativa de suicídio e na consumação da finalização da vida. O cuidado às adolescências urge com potência reparadora.

Como forma de se colocar atento e em disposição a ajudar em situações de angústia, sofrimento e comportamentos autodestrutivos, o UNICEF Brasil resolve criar, em 2021, o Canal Pode Falar¹, objeto de nosso presente estudo. Nos capítulos e linhas subsequentes dissecaremos a fundo o trabalho do Canal e as repercussões de suas ações à saúde mental de adolescentes. Mas, de antemão, em linhas gerais, nos cabe entender que o Canal Pode Falar admite larga importância uma vez que sua atuação se pauta, primariamente, no elemento da escuta, sendo esta especializada às adolescências e juventudes.

A sua criação se deve ao crescente aumento no número de sintomatologias ansiosas, depressivas e de comportamentos autodestrutivos em adolescentes e jovens. Surge também face a angústia de não termos, até a sua criação, espaços de acolhimento nacional específicos à escuta desses públicos. O Pode Falar, portanto,

¹ O Canal Pode Falar é um espaço virtual criado com finalidade de acolher e escutar adolescentes e jovens, dos 13 aos 24 anos de idade. A compreensão basilar ao funcionamento do Canal diz respeito à sua ótica de abordagem transdisciplinar, compreendendo o ser adolescente não em unicidade, mas em sua pluralidade, enquanto categoria social. O Canal dispõe de 3 pilares: o pilar da escuta (Quero Falar), o pilar de materiais de apoio (Quero me Cuidar) e o pilar de depoimentos (Quero me Inspirar).

surge em contexto desafiador, sustentado por adolescências e juventudes com sofrimento psíquico acentuado que, muitas vezes, queriam pedir ajuda, mas não sabiam onde pedir.

Importante notar que os casos de autolesão, de tentativas de suicídio e de ideação suicida, como também do suicídio propriamente dito, são cada vez mais recorrentes e, deste modo, preocupam, tomando maior notoriedade aos organismos internacionais e nacionais de saúde como: UNICEF, OMS, OPAS, Ministério da Saúde; e instituições como: Vita Alere, Núcleo do Cuidado Humano/UFRPE, SYNTESE, ASEC, entre outras, que se mostram cada vez mais empenhados e empenhadas no enfrentamento a estes comportamentos.

Os comportamentos autodestrutivos - ou comportamentos perigosos ou processos de autodestruição ou processos de morrência (Fukumitsu; Vale, 2020; Cassorla; Smeke, 1994) - podem ser compreendidos como comportamentos e intencionalidades guiadas pela dor e pelo sofrimento existencial que encontram saídas na prática da autolesão, da ideação suicida, do planejamento suicida, da tentativa de suicídio e/ou do suicídio consumado ou suicídio propriamente dito.

Os comportamentos autodestrutivos são, assim, portas de saída, frente a uma expectativa futura pouco promissora ou face a sentimentos atinentes à desesperança e/ou baixa autoestima (Tardivo, *et. al.*, 2019); são possibilidades de lidar com uma dor psíquica que insiste em não cessar.

Por esses comportamentos, por essas momentâneas fugas, as dores podem ser, por hora, amainadas e aliviadas. A prática da autolesão, de altos índices entre as adolescências (Tardivo, *et. al.*, 2019), traduz na dor física aquilo que a dor da alma não encontra escapatória. Esses comportamentos são, portanto, a saída menos saudável face as angústias que reclamam em sair.

Considerando os altos índices de adoecimentos em sociedade, as discussões em torno da saúde mental e da saúde socioemocional vêm ganhando mais notoriedade, assim como as discussões sobre os comportamentos autodestrutivos (Fukumitsu; Vale, 2020). A maior presença desses comportamentos, por consequência de dados melhor notificados (Botega, 2015; Bertolote, 2012; UNICEF, 2021), atrelado a maior visibilidade e preocupação da sociedade, tem colocado os estudos sobre esses processos em evidência, ocupando lugar de destaque nas discussões acadêmicas, especialmente nas áreas da saúde, educação e sociologia.

Importante entendermos que os comportamentos autodestrutivos, como aqui optamos por denominar e discutir, são fenômenos que não ocorrem, se constroem e se consumam a partir de um único local, sob uma única direção, sob um único ponto de análise. Falar nesses comportamentos implica numa compreensão aberta sobre o fenômeno, considerando a sua pluri referencialidade e, portanto, a sua natureza epistemológica complexa.

A sua complexidade, a sua multicausalidade se justifica em não podermos explicá-los e caracterizá-los sob uma única causa, sob um único lócus, sob uma única condição (Botega, 2015; Bertolote, 2012). Esses comportamentos, pluri determinados, ressoam e são concebidos nas mais diversas ambiências, tais quais: nas famílias, nos espaços de convivência, nos círculos de amizade, na internet, nas redes sociais, nas mídias e, mais especificamente, como um dos nossos focos de estudo, na escola (Fonseca *et. al.*, 2018).

Considerando a complexidade do fenômeno aqui destacado, também se faz necessário entender os seus entrelaces com as diversas formas de violências e violações existentes e persistentes no seio social, que se dirigem a si e/ou ao outro, construídas sócio-historicamente, das quais destacamos: violência sexual e/ou física, racismo, xenofobia, misoginia, etarismo, condutas capacitistas, *bullying*, *cyberbullying*, abuso de álcool e outras drogas, discriminações ao público LGBTQIA+, situações adversas na vida, transtornos psicológicos, dentre outras (Ribeiro; Moreira, 2018; Ferreira, 2022).

Dados nacionais mostram que as taxas de comportamentos autodestrutivos de nosso país não se situam entre as mais elevadas, se comparadas às taxas de outros países (Botega, 2015; Ribeiro; Moreira, 2018). Entretanto, esses dados nos chamam atenção à medida que percebemos uma tendência de aumento das taxas brasileiras em comparação a outros países (Botega, 2015; Bertolote, 2012) e, nesse sentido, também um aumento nos índices entre as adolescências e as juventudes (OMS, 2021; Unicef, 2021).

O aumento nos índices dos comportamentos autodestrutivos traz consigo um consequente aumento nas discussões, estudos e pesquisas sobre o assunto, de modo que os organismos e as instituições internacionais e nacionais, como o UNICEF, o Núcleo do Cuidado Humano/UFRPE, a OMS e a Vita Alere, têm se preocupado cada vez mais em compreender, se informar e informar a sociedade

sobre essas questões, considerando a promoção da saúde mental, socioemocional e a redução de danos como elementos basilares em suas discussões e atuações.

Sob essas discussões importa saber que a promulgação da Lei nº 13.819/2019 marcou um avanço significativo no que diz respeito a lidar com os comportamentos autodestrutivos no Brasil, mais precisamente no que concerne a automutilação e o suicídio. Esta legislação estabeleceu a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, com o propósito fundamental de promover a conscientização, prevenção e assistência adequada a indivíduos em risco.

A lei delinea diretrizes claras para a implementação de políticas públicas, incluindo ações educativas, capacitação de profissionais e criação de serviços especializados. Um dos principais objetivos é reduzir o estigma associado a questões de saúde mental e garantir um atendimento eficaz e empático para aqueles que enfrentam esses desafios.

No âmbito prático a aplicabilidade da lei, nos termos por ela dispostos, ainda é um desafio, evidenciando a necessidade de mais esforços e recursos no que diz respeito à sua plena execução. Esta lei tem como uma de suas demandas a implementação de campanhas educativas abrangentes, especialmente nas escolas, visando disseminar informações sobre saúde mental, automutilação e suicídio, uma vez que as compreende como importantes espaços sócioeducativos. Além disso, estabelece a capacitação obrigatória de profissionais da saúde, educação e assistência social para identificar sinais precoces e oferecer suporte adequado à saúde mental da população.

Uma outra contribuição de destaque da Lei nº 13.819/2019 diz respeito a exigência de estudos e levantamentos estatísticos sobre automutilação e suicídio. Esses dados são essenciais para embasar o desenvolvimento e aprimoramento das políticas públicas nessa área, possibilitando a identificação de grupos de maior vulnerabilidade e o direcionamento eficaz de recursos, uma vez que os índices sobre esses comportamentos ainda se mostram frágeis, não havendo, em algumas circunstâncias, a correta notificação. Dessa forma, a legislação não apenas estabelece diretrizes, mas também fomenta uma abordagem baseada em evidências para enfrentar os desafios relacionados à saúde mental no país.

Embora a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio represente um marco importante na proteção da saúde mental no Brasil, para que os objetivos da lei sejam plenamente alcançados, é crucial que haja um esforço

contínuo de implementação efetiva das medidas propostas, acompanhado de avaliações sistemáticas e da mobilização de recursos adequados. A legislação não apenas sinaliza um compromisso com a prevenção e assistência, mas também indica um reconhecimento crescente da importância da saúde mental como uma prioridade de política pública.

Deste modo, em correlação aos esforços políticos de pensar sobre a saúde mental e os comportamentos autodestrutivos, os pilares que norteiam os trabalhos em torno desses comportamentos se fundamentam numa política de promoção à saúde mental, em que a informação, segura, confiável e responsiva, desponta como importante aliada ao alcance do objetivo de reduzir os comportamentos autodestrutivos em sociedade. Embora os índices sejam ainda assustadores, percebemos que, quando há planos de ação e gastos governamentais mais bem alocados à saúde mental da população, essas altas taxas tendem a cair, como já percebido em alguns países (Botega, 2015; Ribeiro; Moreira, 2018).

Embora haja maior atenção aos comportamentos autodestrutivos na contemporaneidade, importa sabermos que esses comportamentos desde sempre existiram, ainda que em outros moldes, outros contextos, outras configurações (Botega, 2015; Bertolote, 2012). Esses comportamentos, em outros momentos históricos, eram mais ou menos aceitos socialmente, eram visibilizados ou invisibilizados, eram exaltados ou postos à punição (Botega, 2015; Bertolote, 2012).

As diversas configurações, entendimentos e seus enfrentamentos estão relacionados e sistematizados em acordo com o contexto sócio-histórico que o acompanha (Durkheim, 2000; Botega, 2015). Portanto, entender os comportamentos autodestrutivos e todos os seus desdobramentos implica nos atentarmos às configurações de sua época e aos seus delineamentos históricos.

Deste modo, urge um ponto fulcral em nossa discussão que nos guiará ao longo dessa dissertação: a compreensão dos comportamentos autodestrutivos perpassa em entendê-los enquanto um fenômeno sócio-historicamente situado e, por conseguinte, de ordem multifatorial, multicausal, de multi e pluri determinações (Abreu *et. al.*, 2010; Bolzan, 2018).

A busca por compreender esses comportamentos se dá na abolição de qualquer visão que se faça reducionista e singularizante. As unovisões, as monovisões, não se fazem suficientes e necessárias para a discussão que aqui nos pautamos. Para a melhor compreensão dos fenômenos, temos de adotar uma visão plural, uma ótica

transversal, uma ótica transdisciplinar (Nicolescu, 2008). A pluri-referencialidade nos permite adotar um escopo maior de possibilidades e de investigações, em que a única certeza que podemos ter, ao longo deste percurso, é a certeza de que esta dissertação desaguará num horizonte de possibilidades, num horizonte de questionamentos e de abertura à novas possibilidades investigativas.

Pensar no trabalho com os comportamentos autodestrutivos é pensar em inúmeras possibilidades e transversalizações que envolvem um sujeito e uma sujeita que é socio-historicamente constituído/a. Em outras palavras, só podemos compreender os comportamentos autodestrutivos nas adolescências à medida que os entendemos sob a ótica do complexo (Morin, 2015), que entendemos que só damos conta de compreendê-los à medida que os entendemos sob uma visão plural, ampla, que possibilite e permita estudar todos os seus desdobramentos.

Um ponto de suma importância ao falarmos sobre os comportamentos autodestrutivos, considerando o tema aqui posto à discussão, é pensar como esses comportamentos se dão e repercutem na escola, quais as principais queixas e as principais demandas das adolescências e como a escola tem atuado no sentido de promover a saúde mental e, por conseguinte, prevenir esses comportamentos. A ambiência escolar, como espaço de convivência social privilegiado no que diz respeito às trocas sociais, afetivas e ao desenvolvimento humano (Melo; Brito, 2020), interessa ao presente estudo à medida que nas adolescências encontramos os maiores índices de comportamentos autodestrutivos (OMS, 2021) e que esses/as adolescentes estão em fase escolar.

Pensamos como dever da escola uma atuação pautada na promoção à saúde mental pois entendemos que, deste modo, também prevenimos os comportamentos autodestrutivos. Se possibilito espaços de diálogo, espaços de cuidado, espaços de autonomia e atuação, permito que as adolescências possam se expressar mais livremente sobre as suas dores, as suas angústias, os seus sofrimentos (Ferreira, 2022) e que a escola possa funcionar como esse elemento mediador, que possa estabelecer uma relação de confiança com os/as seus/suas discentes e se colocar como um espaço vivo, pulsante, que repercute em sentido às adolescências (Moraes, 2003; Melo; Brito, 2020).

A escola se coloca como importante à medida que percebe o/a aluno/a como um sujeito detentor da palavra e que, nesse sentido, deve propiciar abertura à fala, às expressões dos/as discentes, às expressões das sentimentalidades. Quando a

escola se coloca numa postura de acolher, de cuidar do que lhe chega, sem julgamentos, sem prescrições, sem restrições, os comportamentos autodestrutivos podem ser prevenidos, percebidos, acolhidos e cuidados.

Importa às escolas, bem como à sociedade como um todo, compreender que os altos índices desses comportamentos na atualidade advém de várias justificativas, como o aumento populacional e as notificações mais bem realizadas sobre os índices de mortalidade (Botega, 2015), somados a um contexto contemporâneo marcado pelo esgotamento existencial, pela produtividade exacerbada, pela ótica da sobrevivência, pela celeridade, pelo cansar do cansaço (Han, 2015; Fukumitsu; Vale, 2020), em que os adoecimentos e a patologização da vida se fazem cada vez mais constantes. As adolescências, nesse ínterim, também sofrem.

Na sociedade pós-moderna percebemos questões cada vez mais da ordem do existencial, aquilo que Viktor Frankl (2019) cuidadosamente chamou por Neuroses Noogênicas, ou seja, pessoas, adolescentes e jovens, tomados por enorme frustração existencial, frustração de sentido de vida, com repercussões em adoecimentos, patologizações e em comportamentos autodestrutivos. São esses meninos e essas meninas, adoecidos e adoecidas, esgotados e esgotadas, “amordaçados” e “amordaçadas”, que chegam à clínica, chegam à escola, chegam ao Pode Falar.

As adolescências que chegam a esses espaços são as adolescências que vivem no que Byung-Chul Han (2015) nomeia por uma sociedade do cansaço, caracterizada pelo desaparecimento da alteridade, passando a se relacionar mais intrinsecamente a um paradigma do desempenho e da constante necessidade de produção e de aceleração de seus atos. Tudo isso, sem dúvidas, é muito cansativo. Como estamos construindo com as adolescências o futuro delas próprias? Importa pensar...

Não intencionamos dar essas questões por esgotadas, sequer ampliar demais a discussão aqui proposta. Não tendemos a esse caminho. Entretanto, ao trazermos à tona essas questões, tentamos entender sob que contexto as adolescências vivem, sob quais desafios convivem e quais as suas potencialidades e possibilidades. Assim, debater sobre os comportamentos autodestrutivos na escola e no Pode Falar, é entender que esses comportamentos são atravessados por todas essas questões supracitadas: pelos desafios, pela sobreposição da razão

à emoção, pela lógica do cansaço e do desempenho, pelas relações modernas líquidas com frívolas vinculações (Bauman, 1998), pelo ofuscamento da alteridade, pelas disposições violentas que repercutem na escola e/ou nela se materializam...

Considerando esses caminhos e a importância de trazermos ao debate a questão dos comportamentos autodestrutivos, a presente pesquisa justifica-se, assim, pelos altos índices desses comportamentos nas adolescências, índices estes que foram potencializados com a pandemia por COVID-19, considerando o aumento dos fatores de risco à saúde mental dos/as adolescentes (UNICEF, 2021).

Dentre os tantos dados disponíveis, temos que o suicídio é uma das principais causas de morte das adolescências em todo o mundo (OPAS, 2021). Esses dados se tornam ainda mais preocupantes quando percebemos que os índices de tentativas de suicídio, e os índices da ASIS, autolesão sem intenção suicida (Neto, 2019), são ainda maiores que os das taxas de suicídio.

Importante fazermos aqui uma observação: possuímos mais dados sobre os índices de suicídio consumado que de tentativas de suicídio e autolesão. Isso se justifica pela ainda dificuldade de notificação desses fenômenos e a baixa procura por serviços especializados (Botega, 2015). Mas, embora tenhamos essa dificuldade, não restrita ao Brasil, indicadores já nos apontam que as adolescências convivem com altos índices de comportamentos autodestrutivos (Botega, 2015; Neto, 2019; Batista; Maranhão; Oliveira, 2018).

Segundo dados do Boletim Epidemiológico divulgado pelo Ministério da Saúde (2021), considerando a mortalidade por suicídio e a violência autoprovocada, se percebeu um aumento exponencial nos índices de mortalidade das adolescências, com acréscimo de 81% neste índice, considerando o período de 2010-2019. Entre menores de 14 anos, no período de 2010 - 2013 houve aumento de 113%, sendo persistido o aumento ao longo dos demais anos.

Ainda segundo esse Boletim, no que diz respeito a distribuição de mortalidade por suicídio por regiões, se destacam, de forma sequencial, como tendo as maiores taxas por 100.000 habitantes nesse quesito, as regiões: Centro-Oeste (9,8), Norte (9,7), Sul (9,0), Sudeste (5,1) e Nordeste (4,7). O estudo traz destaque às nuances desse perfil, considerando os altos índices de suicídio na população indígena, cuja taxa de prevalência em relação aos índices de não-indígenas é de 74%.

Sobre os índices de lesão autoprovocada o Boletim nos aponta uma predominância pelo público feminino 71,3% e um índice alarmante nas

adolescências de 15 a 19 anos, de 23,3%. Abaixo de 14 anos, os índices mostram uma porcentagem de 9,8%. A maior parte dos casos ocorreram nas suas residências (82%), evidenciando a importância da família na rede de apoio. Importa destacar que os dados obtidos com a presente pesquisa estão em acordo e corroboram com os dados identificados a partir do Boletim Epidemiológico.

Em território brasileiro, portanto, embora tenhamos dados ainda imprecisos e mais escassos sobre os comportamentos autodestrutivos da ideação suicida, da autolesão e da tentativa de suicídio, se comparados aos dados por suicídio nas adolescências, já percebemos os gritantes índices para esses comportamentos e a necessidade de compreensão da sua complexidade (Neto, 2019; Tardivo *et.al.*, 2019; Botega, 2015).

Para alguns autores, esses índices têm sido melhor percebidos uma vez que há uma melhora na notificação dos casos, ainda que essa melhora não resulte, necessariamente, na plena confiabilidade nesses dados, por consequência da inexistência de notificação e pela subnotificação em alguns casos (Botega, 2015; Bertolote, 2012; Nunes, 2012).

Um outro problema que também se coloca ao enfrentamento dos comportamentos autodestrutivos diz respeito a ainda incipiente alocação de recursos públicos voltados aos gastos com a saúde mental; gastos insuficientes não só em território brasileiro, mas em nível mundial, segundo último relatório publicado pelo UNICEF sobre a Situação Mundial da Infância (2021)

Nesse caminho, considerando os desafios contemporâneos enfrentados pelas adolescências e juventudes brasileiras, considerando as dificuldades cotidianamente enfrentadas por esses públicos, considerando a ainda incipiente atenção governamental à saúde mental, o UNICEF, em parceria com outras instituições, resolve por criar o Canal Pode Falar, um canal de escuta online e gratuita para as adolescências e as juventudes, dos 13 aos 24 anos de idade.

Nos capítulos que seguem, como proposta do presente estudo, dissecaremos a fundo o que é o Pode Falar, a sua importância para as adolescências - como percebido por eles e elas-, qual o seu lugar de escuta e como importa às escolas. De antemão, importa ressaltarmos e percebermos que o Pode Falar assume hoje, para as adolescências, um papel fundamental. Segundo adolescentes atendidos/as no Canal, o Pode Falar é um espaço “acolhedor, importante, que traz alívio”. É espaço de acolhida, de cuidado, de interesse, por uma escuta que acalenta; não

julga, não critica, não prescreve (Mora, 2021). É um espaço de abertura às sentimentalidades e, por essa razão, é uma experiência que vem sendo bem-sucedida.

O trabalho com as adolescências implica pensar em desafios e questões que são próprias dessa fase de vida. As adolescências têm necessidades socioemocionais específicas à sua fase de desenvolvimento. Autores evidenciam o período da adolescência como momento (Oliveira; Hanke, 2017; Calligaris, 2000), uma vez que é um período de descobertas, redescobertas, ampliação do conhecimento de si e de seus potenciais.

Pensar nas adolescências que são atendidas no Pode Falar é pensar que essas adolescências são também as adolescências que estão em fase escolar. Assim, partimos do entendimento de que a escola importa para o Pode Falar e o Pode Falar importa para as escolas. Os comportamentos autodestrutivos, bem como os adoecimentos que os precipitam, - queixas que chegam ao Pode Falar - são comportamentos também expressos e materializados na escola, ainda que, por vezes, sejam despercebidos, silenciados, marginalizados e não acolhidos (Abramovay, 2002; Melo; Brito, 2020). No Pode Falar esses processos autodestrutivos podem ser conversados, trabalhados, cuidados. Podem encontrar, por uma escuta interessada, caminhos mais saudáveis a percorrer.

Deste modo, ao colocarmos a Escola e o Pode Falar como objetos do presente estudo, tomamos como proposição a necessidade de se evidenciar uma *inter-relação* entre esses lócus, uma vez que, como percebido com a conclusão deste estudo, um importa ao outro e vice-versa. Em outras palavras, as adolescências que vagam em ambos espaços são mais seguras, tem maior potencial e abertura para pedir ajuda e possuem maior autoconhecimento, especialmente em questões que concernem à lida com a ansiedade, conflitos familiares, violação de direitos, violência física e/ou sexual e comportamentos autodestrutivos.

Portanto, pensar na inter-relação entre esses dois espaços é considerar a importância de ambos, uma vez que se constituem espaços privilegiados ao cuidado com a saúde mental de adolescentes. Assim, pensando na rede de proteção, a inter-relação Pode Falar e Escola se constitui como célula fulcral e indispensável aos cuidados com a saúde mental de adolescentes, uma vez que suas ações se

transversalizam e comungam no denominador comum do desenvolvimento infantojuvenil saudável.

O Pode Falar conta com profissionais especializados/as na escuta, uma escuta acolhedora, empática, interessada. Apoiados numa escuta e numa formação transdisciplinar, esses e essas profissionais realizam o acolhimento das adolescências, de modo que os seus sofrimentos, as suas dores, as suas angústias, possam ser escutados, trabalhados. O Pode Falar, deste modo, é das adolescências e das juventudes. É um espaço, como dito por eles e elas, que os/as pertence, uma vez que nele se sentem acolhidos e acolhidas.

Considerando a importância do Pode Falar para a escola e da escola para o Pode Falar que tomamos como objeto da presente pesquisa compreender a inter-relação entre o Pode Falar, a Escola e o enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos - autolesão sem intenção suicida, ideação suicida e tentativa de suicídio - nas adolescências.

Como problema da nossa pesquisa, pensamos e propomos a seguinte indagação: o Pode Falar e a Escola, considerando os seus objetivos, as suas funções, as suas atribuições, podem ajudar no enfrentamento dos comportamentos autodestrutivos - autolesão sem intenção suicida, ideação suicida e tentativa de suicídio - de adolescentes?

Para responder à pergunta que propusemos, objetivamos, de modo geral, compreender a inter-relação Pode Falar e Escola, com vistas ao enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos de adolescentes. Para alcançarmos esse objetivo, traçamos mais especificamente as seguintes questões: mapear as demandas e as queixas emergentes no Pode Falar e na Escola no que diz respeito aos comportamentos autodestrutivos de adolescentes; analisar como a Escola e o Pode Falar atuam no enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos nas adolescências; refletir sobre a relevância do Pode Falar para a Escola e vice-versa, considerando o enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos de adolescentes.

Considerando os objetivos supracitados, nos capítulos subsequentes discutiremos sobre Os Comportamentos Autodestrutivos e as Adolescências - o que chamamos por comportamentos autodestrutivos e o que entendemos por adolescências; O Pode Falar e a escola: a relevância da escuta acolhedora - o que é

o Pode Falar e o que entendemos por uma escola saudável; A inter-relação Pode Falar e Escola: possibilidades de atuação - parte empírica do estudo aqui proposto.

Como percurso metodológico nos apoiamos na abordagem transdisciplinar, por entendermos que ela melhor condiz com o estudo proposto, no sentido de não se fechar às univisões, à redução do conhecimento, mas entendendo à sua necessidade à medida que falamos de um fenômeno que se coloca como complexo, como plural, como multidimensional e, nesse sentido, que deve ser estudado sob várias óticas, sob várias disciplinas, sob várias compreensões, tendo como finalidade não o esgotamento de seu saber, mas a ampliação discursiva sobre o seu tema, com vistas ao surgimento de novas e necessárias indagações.

O método utilizado na pesquisa foi o da Observação Participante (Correia, 2009), utilizando das técnicas: observação exploratória (Révillion, 2003) e entrevista semiestruturada. Os instrumentos utilizados para o estudo foram: aparelho de celular para gravação das entrevistas; computador com acesso à internet para acesso ao Pode Falar; roteiro da entrevista semiestruturada. Como sujeitos participantes, tivemos as psicólogas escolares.

O lócus de análise foi a escola e o Pode Falar. Seguindo esses caminhos, utilizamos para a análise dos dados a Técnica de Análise do Conteúdo de Cecília Minayo (2012). No lócus de análise do Pode Falar trabalhamos a partir das falas das adolescências, considerando, mais precisamente, as questões concernentes à saúde mental e os comportamentos autodestrutivos.

Os resultados nos mostraram que a inter-relação Escola e Pode Falar se mostrou de grande valia e suporte imprescindível à saúde mental de adolescentes. Ambos espaços podem se configurar, num momento ou em outro, como caminhos de saída face às intempéries cotidianas e, nesse sentido, se deram enquanto espaços em que adolescentes podem conversar, se sentir cuidados/as e acolhidos/as. Na escola, o cuidado e o acolhimento advém com algumas ressalvas e limitações institucionais. No Pode Falar, os sofrimentos e dores são mais confortavelmente evidenciados, especialmente por relação à garantia do anonimato.

Para outros/as adolescentes, o trabalho da escola com os cuidados à sua saúde mental se mostrou tímido ou escasso, uma fragilidade na rede de apoio dessas adolescências. Nessas situações, o Pode Falar emergiu como fonte de apoio e de acolhida, sendo percebido por eles e elas como importante à sua saúde mental. Nestes casos, em que o Pode Falar assumia papel mais central nas questões

concernentes à saúde mental, houve o retorno recorrente desses/as adolescentes ao Canal.

Em outros casos, em minoria, o Canal Pode Falar foi visto com certa ressalva por essas adolescências. A maioria dos casos de insatisfação diz respeito à demora no início dos atendimentos, o que se justifica pela alta procura do atendimento e, por consequência, a necessidade de se esperar na fila de espera do Canal. Entretanto, também foi percebido que, quando realizado o atendimento, esses/as adolescentes tendiam a se mostrar mais satisfeitos/as e aliviados/as, com alta prevalência de retorno ao Canal.

Alguns limites foram evidenciados nessa inter-relação, como mostraremos nos capítulos subsequentes. Entretanto, assim como há alguns limites, tantas outras possibilidades e potencialidades se evidenciaram, ressaltando a importância da Escola, do Pode Falar e dessa inter-relação à saúde mental de adolescentes.

As questões supracitadas serão melhor desenvolvidas e exploradas nos capítulos subsequentes, com a sua análise mais bem fundamentada no terceiro capítulo aqui proposto. Esperamos que a pesquisa possa servir como um acréscimo à literatura sobre as adolescências, especialmente no que diz respeito ao Pode Falar e a sua importância, a sua inter-relação com a escola, considerando os comportamentos autodestrutivos. Visamos também ampliar a discussão sobre os comportamentos autodestrutivos nas adolescências que, embora já mais amplamente debatido na literatura, ainda necessita de maiores estudos e discussões, especialmente no que diz respeito a autolesão sem intenção suicida, ideação suicida e tentativa de suicídio, em que pese os lócus da escola e do Pode Falar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É sabido que as discussões em torno da saúde mental e da saúde socioemocional das adolescências são um tema de interesse mundial. Tomamos como justificativa para essa afirmação os altos índices de adoecimentos, transtornos mentais e de comportamentos autodestrutivos nesse público (Tardivo *et.al.*, 2019; FERREIRA, 2022; Fukumitsu; Vale, 2020). Como exemplo, segundo dados da Organização Mundial de Saúde (2017), estima-se que cerca de 10% a 20% dos/as

adolescentes vivenciam problemas de saúde mental e que cerca de 10% a 25% das crianças e adolescentes possuem alguma experiência de sofrimento psíquico.

Alguns estudos já apontam não apenas o aumento nos índices desses comportamentos, mas já percebem que estes também vêm aumentando na população escolar (Tardivo *et.al.*, 2019). Os fenômenos da autolesão e do suicídio já são considerados um dos principais problemas à saúde mental das adolescências no Brasil e no mundo (Hawton; Saunders; O'connor, 2012).

Os índices de ansiedade e de estados deprimidos, nas adolescências e nas juventudes, têm crescido assustadoramente, especialmente nos últimos anos, sendo, inclusive, motivo de preocupação para os organismos internacionais de saúde, que têm tomado como prioridade a elaboração de ações de cuidados com a saúde mental das adolescências e das juventudes (UNICEF, 2021; OMS, 2021).

Uma vez que esses comportamentos já são percebidos na escola e nas famílias e que vêm, inclusive, em aumento (Tardivo *et.al.*, 2019), temos de considerar qual a importância da escola para essas adolescências e como ela pode ajudar esse público no que diz respeito à promoção da saúde mental e na prevenção a esses comportamentos, considerando outras possibilidades de apoio e suporte à saúde mental desse público.

Pensamos que a escola importa à medida que se põe em ação de amparo numa escuta que acolhe, que cuida, pautada sob o princípio da dialogicidade (Freire, 2004), na abertura aos canais de comunicação, à autonomia discente e as suas possibilidades de atuação. Sob esses caminhos, há a construção da alteridade e, sob essa construção, há possibilidade de fala de si, de confiança, de possibilidades de cuidado de si.

A escola², espaço privilegiado na dinâmica social, importa como um mecanismo não mercadológico, não utilitarista, não meramente tecnicista e produtivista, mas de uma atuação que deve importar à saúde mental e à saúde socioemocional à medida que se relaciona a propósitos não somente profissionais, mas também pessoais e sociais, com vistas ao desenvolvimento humano das infâncias, das adolescências e das juventudes (Melo; Brito, 2020). Soma-se a essa percepção o trabalho do Pode Falar, uma vez que este se fundamenta e toma, como

² Importa entender que o trabalho da escola com as adolescências, sob nenhuma hipótese, deve ser visto como destacado da sociedade e, portanto, como trabalho uno e de exclusiva responsabilidade desse locus social. Pensar na saúde mental das adolescências escolares implica pensarmos num trabalho inter-relacionado aos mecanismos sociais e à família, uma vez que as adolescências da escola também são as adolescências que convivem e se inserem nos demais espaços sociais.

princípio basilar às suas ações, a escuta; subsidiada pelos elementos da solidariedade, empatia e cuidado.

A escola, assim, é um espaço importante à formação humana e se faz presente na vida da maioria das adolescências. É um espaço protetivo, um espaço seguro, é um direito constitucionalmente garantido (Lei 13.819, 1990). Nesse ínterim, temos que “[...] a escola tem sido tradicionalmente o lugar onde as sociedades formam seus cidadãos, oferecendo a socialização e o contexto cultural que é necessário para a participação na vida social” (Edwards; Espinosa; Mena, 2009, p. 2).

Falar da saúde mental e dos comportamentos autodestrutivos sem pensar na ambiência escolar é cair no erro de retirar da discussão um dos principais espaços de convivência e de formação na vida desses/dessas jovens (Moraes, 2003; Abramovay, 2002). Para falarmos sobre os comportamentos autodestrutivos nas adolescências temos de, imprescindivelmente, discutirmos também sobre a escola e como ela tem atuado no que diz respeito à saúde mental desse público. Em outras palavras, temos de entender que as adolescências que sofrem, que apresentam comportamentos autodestrutivos e que chegam ao Pode Falar são as adolescências em fase escolar, são as adolescências que, em maioria, estão na escola.

Considerando os altos índices de adoecimentos nas adolescências, índices estes já brevemente citados e que serão, posteriormente, mais amplamente discutidos, o Canal Pode Falar surge com uma proposta de acolher os sofrimentos e as dores das adolescências, por meio de uma escuta acolhedora, uma escuta cuidadosa e, portanto, uma escuta sem julgamentos; uma escuta transdisciplinar (Ferreira; Melo, 2021).

O Canal, voltado à escuta de adolescentes e jovens dos 13 aos 24 anos, surge em período de pandemia por COVID-19, considerando os já alarmantes índices de ansiedade e comportamentos deprimidos entre os/as jovens. Sob esse contexto, o Pode Falar intenta ser um desafogo para esse público, ser uma saída, um canal de comunicação de adolescentes e jovens (Mora, 2022), espaço em que podem ser genuinamente escutados/as (Ferreira; Melo, 2021), um caminho saudável face a todos os desafios contemporaneamente impostos. Um caminho de possibilidades frente à situação-limite da pandemia (Melo; Leite, 2020).

Compreender as principais queixas e demandas das adolescências na escola importa ao Pode Falar à medida que fornece subsídios ao seu trabalho de escuta,

possibilitando aproximações com as ambiências escolares com vistas à elaboração de ações à promoção da saúde mental. Como dito por Rayane França (2021), oficial do programa de cidadania para os/as adolescentes no território da Amazônia, do UNICEF, a escola é um importante espaço de atuação no enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos, tendo por consideração que a adolescência é *vivida* na escola.

Tomando em compreensão a importância do Pode Falar para a escola e vice-versa, intencionamos com o presente estudo compreender as inter-relações entre o Pode Falar e as escolas, considerando os modos de atuação, o tipo de escuta e quais as principais queixas e as principais demandas expressas pelas adolescências nessas ambiências.

Como caminho à proposta supracitada, trataremos, nas páginas subsequentes, dos seguintes capítulos: Os comportamentos autodestrutivos e as adolescências; o Pode Falar e a escola: a relevância da escuta acolhedora; a inter-relação Pode Falar e escola: possibilidades de atuação. Esperamos que o percurso aqui traçado importe no sentido de compreendermos as aproximações e os distanciamentos na inter-relação do Pode Falar com a escola e os desafios e as potencialidades que daí emergem.

2.1 Os comportamentos autodestrutivos e as adolescências

A adolescência é um período do desenvolvimento humano em que diversos desafios são enfrentados contemporaneamente, mas em que também podemos perceber as suas mais diversas possibilidades e potencialidades na dinâmica social (Ferreira; Melo, 2021). Trata-se de um período marcado por crises, de perdas e ganhos para o desenvolvimento, período da formação humana em que as habilidades sociais e as habilidades emocionais estão sendo consolidadas e reforçadas (Calligaris, 2000).

Ao pensarmos sobre os comportamentos autodestrutivos nas adolescências, nos chama atenção o significado que estes comportamentos assumem nesse período do desenvolvimento humano, uma vez que se dão num período em que os projetos de vida são iniciados, no que diz respeito ao conhecimento de mundo e a construção da alteridade.

A falta de maior habilidade emocional e de elaboração de estratégias de enfrentamento interpessoal pelas adolescências, é uma das dificuldades que se colocam no que diz respeito à busca por saídas mais saudáveis face às angústias e intempéries cotidianas. Desse modo, na ausência de busca por estratégias mais saudáveis e de canais de apoio, as adolescências podem recorrer aos comportamentos autodestrutivos como uma saída possível (Tardivo *et.al.*, 2019). Estes comportamentos são vistos pelos/as adolescentes como um caminho de alívio de tensões, da dor, do sofrimento (Nunes, 2012), ainda que também seja sabido, por estes/as, não ser o caminho mais saudável (Ferreira, 2022; Tardivo *et.al.*, 2019).

A partir dessas breves considerações que discutiremos nas páginas que seguem sobre o que entendemos e o que chamamos por comportamentos autodestrutivos e qual a nossa compreensão sobre as adolescências, na tentativa de ampliarmos possibilidades discursivas sobre o complexo fenômeno dos comportamentos autodestrutivos nesse público.

2.1.1 Os comportamentos autodestrutivos: desafios e perspectivas

Quando pensamos no termo “comportamentos autodestrutivos” ou “processos autodestrutivos” uma primeira ideia que pode vir à nossa cabeça é a de que esses processos se relacionam ao suicídio propriamente dito ou ao suicídio consumado (Cassorla; Smeke, 1994). Entretanto, se faz imponente compreendermos que a gama do que aqui chamamos por comportamentos autodestrutivos é mais ampla, também elencando discussões sobre a ideação suicida, autolesão sem intenção suicida e tentativa de suicídio, focos do presente estudo.

Essa relação que, aos olhares mais desatentos, se realiza à primeira vista, de resumimos esses comportamentos ao espectro do comportamento suicida, se deve ao fato de percebermos muito mais os fins de um dado comportamento e esquecermos as questões que lhe envolvem, que lhe atravessam, sob uma perspectiva reducionista e simplista de compreender as coisas; damos, portanto, mais atenção aos seus fatores precipitantes que aos predisponentes (Bertolote, 2012).

Embora esse pensamento seja o mais comum, o mais difundido em sociedade, ele se apresenta como o mais redutor, o mais simples e, nesse sentido, o que mais se afasta da compreensão do fenômeno. Apoiados numa perspectiva que

se faça mais ampla, mais plural e mais aberta, que importa compreendermos a natureza complexa, multifatorial e multideterminada dos comportamentos autodestrutivos (Neto, 2019; Botega, 2015).

Estudar estes comportamentos, ou o que aqui também poderíamos denominar por processos autodestrutivos (Fukumitsu; Vale, 2020), é entender que falamos de um fenômeno complexo, transversal. É nos pautarmos por uma compreensão do fenômeno que se dá sob a ótica transdisciplinar (Nicolescu, 2008). Sobre esse caminho, Cassora (1992) nos diz que podemos estudar e compreender esses fenômenos considerando os mais diferentes lugares, tais quais: sociológico, filosófico, antropológico, moral, religioso, biológico, bioquímico, histórico, econômico, estatístico, legal, psicológico, psicanalítico, entre outros, sendo que todas essas visões se interpenetram, se transversalizam.

No entrelaçamento de todas essas questões, entendemos os comportamentos autodestrutivos como processos que são perigosos, pois representam uma ameaça à saúde física e/ou mental do/a sujeito/a (Zappe; Alves; Dell'aglio, 2018). Estes comportamentos trazem à tona uma ameaça real ao viver, podendo desencadear em problemas futuros e/ou presentes.

Na literatura várias são as denominações e conceituações utilizadas para se referir aos comportamentos ditos perigosos nas adolescências, cada qual com a sua especificidade. Algumas dessas conceituações se aproximam ao que aqui optamos chamar por comportamentos autodestrutivos enquanto que outras, embora os termos pareçam semelhantes, não representam de fato o que aqui intencionamos estudar.

Para alguns autores, o suicídio, a autolesão, a ideação suicida e a tentativa de suicídio podem ser compreendidos sob a gama do que conceituam por Comportamentos de Risco (Zappe; Alves; Dell'aglio, 2018; Baggio; Palazzo; Aerts, 2009). Entretanto, para além dessas questões, estes também compreendem como Comportamentos de Risco a ausência da prática de exercícios físicos, maus hábitos alimentares, consumo de álcool e outras drogas, atividades de risco (como alta velocidade em veículos, manobras arriscadas), tabagismo, desproteção sexual, dentre outros. Nesse sentido, os ditos comportamentos arriscados se relacionam mais diretamente aos prejuízos físicos e mentais de rotinas não saudáveis que

necessariamente pelos comportamentos mais diretamente relacionados ao suicídio: autolesão, ideação suicida e tentativa de suicídio.³

Outros autores e outras autoras optam por nominar esses comportamentos de Conduas Autodestrutivas (Santos, 2020), considerando principalmente o fenômeno da autolesão e do suicídio nas suas discussões. Entendem essas condutas num sentido mais diretamente relacionado ao dano físico que venha causar e, nesse sentido, a ideação suicida não é, portanto, mais amplamente discutida, já que se relaciona mais aos pensamentos e ao planejamento que aos danos intencionais no corpo. Sob essa mesma consideração trilham outros autores, ao nominarem como Comportamentos de Auto-dano (Nunes, 2012) situações em que o sujeito põe em xeque a sua integridade física, seja pela prática autolesiva, seja pela tentativa de suicídio ou suicídio.

Em outros estudos, autores/as optam por chamar esse conjunto - autolesão, ideação suicida, tentativa de suicídio e suicídio consumado - de Comportamentos Suicidas (Baggio; Palazzo; Aerts, 2009). A ideia de pensar sob essa perspectiva se encontra muito atrelada ao suicídio propriamente dito, considerando que os comportamentos que o antecedem podem resultar em morte. Segundo esses/as autores/as:

O comportamento suicida costuma ser concebido como variando em um continuum que se inicia com idéias (*sic*) de suicídio, ou seja, pensamentos de acabar com a própria vida. Se o processo avança, surge o planejamento suicida, que é a etapa em que o sujeito estabelece quando, onde e como fará para levar avante a conduta de autodestruição. A partir daí, poderá ocorrer a tentativa de suicídio, resultando ou não em morte (Baggio; Palazzo; Aerts, 2009).

No entanto, a terminologia que mais se aproxima ao que aqui pretendemos discutir diz respeito à utilizada por Karina Fukumitsu (2020), nominada por Processos Autodestrutivos. A compreensão dessa autora se dá no sentido de entendermos os comportamentos autodestrutivos como processos, o que implica dizer que esses comportamentos são inter-relacionados, transversalizados e atravessados por questões históricas, sociais e culturais.

³ Importa entendermos que esses Comportamentos de Risco, embora não representem fielmente o que aqui denominamos por Comportamentos Autodestrutivos, são comportamentos que também são merecedores de atenção, com vistas a ações que importem à saúde mental. Ao trazeremos essas conceituações objetivamos elucidar ao/à leitor/a o que aqui denominamos por Comportamentos Autodestrutivos e quais os seus desdobramentos considerando a inter-relação Pode Falar e escola. Pretendemos com essas explicações mostrar ao/à leitor/a outras possibilidades de estudo, de modo que resulte em ampliação do escopo teórico no que diz respeito a esses comportamentos nas adolescências.

Nesse sentido, Fukumitsu (2020) busca elucidar importantes questões, no que diz respeito ao fato de nos ferirmos ou intencionarmos tirar a própria vida. As reflexões se dão no sentido de entender qual a natureza desses processos e os seus fatores predisponentes (Bertolote, 2012), partindo da seguinte pergunta: por que permitimos nos machucar? Sob esses caminhos a autora costura possibilidades de diálogo, entendendo esses comportamentos, esses processos, como possibilidades de lidar com a dor psíquica, como alternativa àquele e àquela que sente a dor.

Em termos conceituais, ao que aqui pretendemos com o estudo, podemos entender os comportamentos autodestrutivos como procedimentos, modos de atuação que são prejudiciais ao próprio sujeito, consequentes de uma dor, de um sofrimento psíquico em que não se consegue encontrar uma saída saudável, sendo estes comportamentos uma das possibilidades encontradas à minoração da dor sentida (Neto, 2019; Le Breton, 2010).

Deste modo, os comportamentos autodestrutivos que aqui buscamos discutir, dizem respeito mais especificamente aos fenômenos da ideação suicida, da autolesão sem intenção suicida e da tentativa de suicídio. Tomamos como partida a compreensão da complexidade desses fenômenos e as suas implicações à saúde mental das adolescências.

Propomos uma visão desses comportamentos que se coloca como aberta, plural, transversal e, nesse sentido, entende que esses comportamentos são da ordem do complexo (Morin, 2015), do que não pode ser estudado de modo simplista, singular, sob apenas uma visão ou sob apenas um conhecimento, mas entendendo-os como plurais e, por isso, atravessados por diversas questões que implicam no estudo de diversas áreas do conhecimento.

Pensar nesses comportamentos, nesses processos, é entender que, para quem os vivencia, as habilidades socioemocionais estão prejudicadas. Com o prejuízo dessas habilidades e a ineficiência em se encontrar alternativas saudáveis, as adolescências se utilizam da estratégia dos Comportamentos Autodestrutivos como forma de obtenção do alívio psíquico, ainda que brevemente (Tardivo *et.al.*, 2019).

Segundo Karen Scavacini (2022), para algumas pessoas, há na morte a possibilidade e o fio de esperança na lida com a dor psíquica, com o sofrimento e com a angústia que insistem em não cessar. Envolto a isso, se deparam inúmeras

outras questões, tabus e estigmas, que contribuem ao esmorecimento, sofrimento psíquico e potencializam os riscos atrelados a esses comportamentos.

Portanto, vemos os Comportamentos Autodestrutivos como “[...] formas de deter o fluxo de desprazer, de sofrimento e de desconforto que circula no psiquismo” (Fensterseifer; Werlang, 2006, p. 39). Esses comportamentos emergem como uma saída possível face aos sentimentos negativos, aos sofrimentos; emergem como possibilidade de lidar com a dor psíquica (Fensterseifer; Werlang, 2006).

Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância/UNICEF (2021), cerca de 46 mil adolescentes morrem por suicídio todos os anos, estando entre as 5 principais causas de morte nessa faixa etária. Esses dados preocupam ainda mais ao sabermos que, embora os índices planetários de suicídio tenham diminuído cerca de 36%, as américas apresentaram um aumento de casos na taxa de 17% (OPAS, 2021).

Embora os dados supracitados sejam merecedores de atenção e de ações urgentes, o que torna esse contexto ainda mais preocupante é o fato de que, segundo o último levantamento do UNICEF (2021), apenas 2% dos orçamentos governamentais de saúde são destinados à saúde mental.

Estudos recentes apontam e ratificam a necessidade de olharmos de modo urgente para a saúde mental de adolescentes. Segundo estudo desenvolvido pelas universidades de Cardiff, Edimburgo e Bristol e publicado em julho de 2023, crianças e adolescentes da atual geração têm apresentado sintomas de ansiedade e depressão mais cedo, em comparação às gerações anteriores, evidenciando o aumento de fatores estressantes e ansiogênicos na contemporaneidade.

Em dados colhidos pela OMS (2021), o suicídio se configura como uma das principais causas de morte no mundo, sendo a segunda principal causa de morte entre adolescentes e jovens de 15 a 24 anos. Estima-se que o número de tentativas de suicídio seja cerca de 20 vezes maior que o número de suicídios. Esses índices podem ser ainda maiores e mais preocupantes se considerarmos que para cada tentativa documentada, existem outras 4 que não foram registradas (Vidal; Gontijo; Lima, 2013). Como um fator de risco aos Comportamentos Autodestrutivos, temos ainda que, segundo dados do UNICEF (2021), um em cada cinco adolescentes e jovens, com idade entre 15 e 24 anos, têm se sentido deprimidos/as, com pouca vontade de realizar atividades cotidianas.

Estudos apontam também a periculosidade em situações em que houve a tentativa de suicídio, mas que, em muitos casos, não há ajuda especializada. Pessoas com tentativas anteriores de suicídio possuem probabilidade de morrer por suicídio cerca de sessenta vezes maior se comparadas às que não tem histórico de tentativa (Vidal; Gontijo; Lima, 2013). Nesse sentido, percebemos que a história de tentativa de suicídio representa um elemento importante e preditor ao suicídio consumado.

Segundo Carlos Henrique de Aragão Neto (2019), na sua tese de doutoramento, que discorre sobre o fenômeno da ASIS (Autolesão sem intenção suicida), se estima que o número de autolesão seja cerca de 40 vezes maior que os índices de suicídio; dados que poderiam ser ainda mais graves, se tomarmos em consideração o grande número de casos que são subnotificados e não notificados.

Ainda segundo o Ministério da Saúde (2021), a taxa de prevalência de suicídio dos 5 aos 19 anos, no Brasil, é de 1,7% por 100 mil habitantes. Dentre algumas questões que se relacionam ao suicídio nas adolescências, podemos apontar o abuso sexual, maltrato físico, violência doméstica, baixa qualidade de vida, acontecimentos vitais estressantes, entre outros.

Quando falamos em comportamentos autodestrutivos ou comportamentos de risco nas adolescências, compreendemos esses comportamentos como fenômenos multicausais, multidimensionais, atravessados por fatores biológicos, psicológicos, sociais, históricos e culturais, tecidos sob a teia da complexidade (Zappe; Alves; Dell'Aglio, 2018; Morin, 2015). Ao adotarmos esta noção, nos pautamos no fato de que a vivência e as experiências desses comportamentos são, portanto, múltiplas, nas múltiplas adolescências.

A importância na discussão sobre os comportamentos autodestrutivos também se ancora no fato de que a adolescência, enquanto período de transformação social e de desenvolvimento humano, enquanto tal, traz consigo - além de suas potencialidades -, riscos e vulnerabilidades pelo momento de crise vivenciado (Aspesi; Dessen; Chagas, 2015), pelo momento de ainda consolidação das habilidades emocionais e das habilidades sociais. Nesse sentido, nos cabe o acolhimento a essas adolescências, o cuidado com elas; nos cabe escutá-las e, a partir disso, construir caminhos que se façam saudáveis.

Importa salientarmos, como já discorremos anteriormente, que os comportamentos autodestrutivos não se resumem ao suicídio. Ao longo deste texto

não buscaremos tratar o suicídio como sinônimo dos comportamentos autodestrutivos, tendo em vista que estes comportamentos se relacionam a uma gama de fatores que englobam várias outras práticas, tendo-se por finalidade o alívio do sofrimento, especialmente pelas práticas autolesivas, a ideação suicida e a tentativa de suicídio, como alternativas possíveis de evitação da dor psíquica (Botega, 2015; Cassorla, 1992).

Compreendermos a importância da discussão sobre esses comportamentos nas adolescências, no contexto de escrita dessa pesquisa, é ainda mais preocupante e passível de relevância ao percebermos que, com a chegada da pandemia e o aumento dos fatores de risco (OPAS, 2020), tais como: socialização prejudicada pelo distanciamento social; retirada do elemento da escola; quebra de rotina; maior uso e tempo nas tecnologias, os comportamentos autodestrutivos têm a possibilidade de aumentarem, segundo o alerta emitido pela Organização Pan-Americana de Saúde (2021).

O medo ocasionado pela possibilidade de contaminação é recorrente, reverberando em aumento de adoecimentos psicológicos e, por conseguinte, situações limites – restritivas, que vão além e se tornam mais duradouras que os próprios “efeitos colaterais” do vírus em si (Melo; Leite, 2020).

Pensando nas adolescências em contexto de crise por pandemia do COVID-19, entendemos esse contexto como aquilo que Neury Botega (2015) denomina como *crises circunstanciais* que, a depender da sua intensidade e das suas repercussões, traz mais ou menos prejuízos à saúde mental das pessoas envolvidas.

No seio dessas crises há o sofrimento também circunstancial ou, em outras palavras, o sofrimento que se acentua à medida que a crise também se acentua. E, de igual modo, há a tendência à minoração do sofrimento à medida que a crise é minorada. Porém, embora haja a circunstancialidade da situação, quando não há a lida de forma saudável e responsiva, considerando as estratégias a serem utilizadas, esses sofrimentos podem reverberar e se somar aos adoecimentos e processos já existentes, como os Comportamentos Autodestrutivos, deflagrando e potencializando os prejuízos à saúde mental.

Pensar nas crises circunstanciais, sob as quais muitas vezes não temos controle, é entender quais caminhos e quais alternativas podemos construir de modo

a enfrentar e superar os percalços de modo mais saudável possível. A pandemia, sem dúvidas, se põe como uma crise circunstancial de profundos abalos sociais e à saúde mental das adolescências (UNICEF, 2021). Para as adolescências, a superação desses obstáculos, pela pouca idade e pela conseqüente inabilidade em lidar com as suas emoções, é algo mais dificultoso (Fernandes, 2019).

Estudos apontam que a inabilidade das adolescências em relação às suas emoções dizem respeito ao maior uso da amígdala - associada à impulsividade e agressividade - para a tomada de decisões. Em outras palavras, o cérebro adolescente é mais finalmente dirigido por impulsos, mais pelas emoções que pela razão. E, desse modo, a lida com as emoções é algo que se coloca em construção, mas que perpassa por importantes abalos nesse período (Fernandes, 2019).

Somado ao predomínio no uso da amígdala, há, em contrapartida, o desenvolvimento gradual do córtex pré-frontal, responsável pelo autocontrole e tomada de decisões com atenção, planejamento e controle, sendo este completamente desenvolvido apenas na idade adulta (Fernandes, 2019), por volta dos 25 anos.

Na contemporaneidade temos percebido que o aumento nos índices de adoecimento nas adolescências está relacionado, por vezes, àquilo que podemos chamar por um colapso existencial (Botega, 2015) ou por neuroses noogênicas (Frankl, 2019): a dor psíquica insuportável do qual o indivíduo sente dificuldades em encontrar saídas e alternativas saudáveis, um sentimento de vazio, de desesperança, de angústia e frustração face ao vivido e do que ainda há para viver. Sobre os Comportamentos Autodestrutivos, mais especificamente a autolesão, Le Breton nos diz:

O corte é uma incisão de realidade, ele dá um imediato enraizamento do sujeito na espessura de sua existência. O sujeito em sofrimento se apegua à sua pele para não escorregar. Ele procura nela um vestígio de realidade, obtido pelo sangue, pela dor possível. O corte é um freio que serve como contentor, uma cura para não morrer, não desaparecer no colapso de si. Uma vez feita a incisão, o sujeito reencontra uma calma temporária (2010, p. 29).

Em exploração à citação supracitada, temos estudos em que as adolescências dizem que se autolesionam – se cortam, se furam, se queimam... - para aliviar a sensação de vazio e indiferença (Fonseca *et.al.*, 2018). Outros/as, adotam essa conduta autodestrutiva, o autodano, como forma de sentirem algo,

ainda que seja dor (Fonseca *et.al.*, 2018). Esses dados são assustadores, principalmente se considerarmos que foram os maiores índices apresentados no referido estudo. Embora assustadores, os dados aqui mencionados são ratificados pelas adolescências que chegam ao Pode Falar. Para eles e elas, a sensação que procede à autolesão é o *alívio*.

O comportamento autolesivo, em primeira mão, costuma causar estranheza e insatisfação às pessoas que a veem. A inabitual situação vai na contramão dos instintos inatos pela sobrevivência humana, de se evitar a dor e preservar a vida, o que coloca em pauta questões filosóficas, sociológicas e biológicas em xeque (Arcoverde; Soares, 2012).

Ainda segundo Arcoverde e Soares (2012), as “(...) condutas autolesivas sugerem certo comprometimento no controle dos impulsos e na tomada de decisões, assim como na elaboração de estratégias para lidar com situações de estresse e resolver problemas”. Assim, na prática autolesiva há o comprometimento das funções executivas, diretamente relacionadas ao planejamento, controle e direcionamento de impulsos e de comportamentos.

Outro estudo, realizado com adolescentes espanhóis com idades entre 10 e 18 anos, teve como resultado que cerca de 21,7% destes adolescentes relataram ter tido comportamentos autodestrutivos ao menos uma vez na vida (Mónica, 2014). Enquanto que, noutro estudo realizado com adolescentes norte-americanos, se teve como resultado uma taxa de 45% de adolescentes que praticaram a autolesão pelo menos uma vez no ano de realização do estudo (Lloyd-richardson *et. al.*, 2007).

Embora já saibamos e compreendamos que os processos autodestrutivos são multicausais, multideterminados e, por isso, não podemos resumir-los a uma única causa, a uma única situação, as motivações psicológicas, as suas intencionalidades, ainda são pouco conhecidas. Intencionando dar respostas a essas questões, estudos apontam como alguma das possíveis motivações à prática da autolesão a influência interpessoal/socialização, a tentativa de se ter controle sobre as emoções e a tentativa de se evitar algo, como situações estressoras, desagradáveis, que repercutem em sofrimento (Young *et al.*, 2014).

Neste momento, pensamos ser necessário chamarmos a atenção uma questão importante, mais fortemente debatida e amplamente difundida na sociedade pelos mecanismos internacionais e nacionais de saúde: a pessoa que sofre, que sente dor, que se utiliza dos comportamentos autodestrutivos como uma estratégia

possível, não quer, necessariamente, tirar a própria vida, mas aniquilar a dor sentida (Fukumitsu; Vale, 2020; Scavacini, 2022).

O pensamento apresentado implica em vermos os processos autodestrutivos não como um fim em si mesmo, como algo acabado, como um beco sem saída, mas como um caminho que, embora tortuoso, se abre às possibilidades; um caminho em que há outras saídas, saídas saudáveis.

Os comportamentos autodestrutivos são atos de comunicação de dores que são sentidas, mas não consentidas (Fukumitsu; Vale, 2020). São dores que cansam por tanto machucarem, dores que insistem em falar. São dores que abalam a dimensão do autoconhecimento, provocando fissuras e erosões das mais profundas, do campo da indagação de si mesmo.

Os comportamentos autodestrutivos são o ofuscamento momentâneo das possibilidades da vida, o ofuscamento dos caminhos que se mostram saudáveis. São momentos, sentimentos ruins que insistem em falar, ainda que por tortuosos caminhos. São caminhos tortuosos que se constroem pelas marcas do choro, pelas marcas da solidão, pelas marcas das cicatrizes psicologicamente e corporalmente inscritas.

Os atentados à integridade corporal, em princípio, em nada dizem respeito à hipótese de morrer. As incisões, as escarificações, as queimaduras, as agulhadas, os cortes, os esfolamentos, as inserções de objetos sob a pele não são um indício de uma vontade de se destruir ou de morrer. Não são tentativas de suicídio, mas tentativas de viver (Le Breton, 2010, p. 28).

Nesse sentido, pensar nas adolescências e nos comportamentos autodestrutivos se faz importante, especialmente pelo aumento desses índices e dos desafios a que são cotidianamente expostos/as. Pensamos que pouco adianta realizarmos um estudo em que busque trazer meros dados. As adolescências, as adolescências que sofrem, merecem mais. Intentaremos, com as discussões aqui propostas, construir caminhos, encontrar possibilidades, possibilidades de reconquista de fé na vida, ao encontro de trajetos mais saudáveis.

Pautamo-nos na construção de caminhos que, embora percebamos os comportamentos autodestrutivos como dolorosos e como uma alternativa possível, temos de entender que essas crises podem ser tão dolorosas quanto úteis (Botega,

2015). Em outras palavras, temos por tarefa a reconquista do potencial da vida e de viver.

Por esse caminho, por um caminho de exaltação das potencialidades, que buscaremos discutir sobre esses comportamentos e as suas implicações à saúde socioemocional e à saúde mental das adolescências, considerando a escola e o Póde Falar como espaços importantes à saúde mental e, assim, também importantes no enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos.

No subcapítulo que segue, discutiremos sobre que adolescência falamos. O que entendemos como adolescência? Qual a importância de a discutirmos em sua pluralidade? Quais os desafios enfrentados na contemporaneidade e quais as suas potencialidades? Sobre essas indagações que apoiaremos as nossas discussões.

2.1.2 As adolescências: atravessamentos históricos, desafios e potencialidades

Neste momento do texto pensamos ser necessário discutirmos e elucidarmos ao/à leitor/a o que pensamos por adolescências; o que pensamos por esse termo, desse modo mesmo, em seu plural. Pensar nas adolescências implica as entendermos sob duas perspectivas complementares, embora que, por vezes, ainda sejam vistas e percebidas como excludentes e distintas.

A primeira perspectiva, mais comumente utilizada e entendida em sociedade, diz respeito a uma adolescência vista sob aspectos meramente biologizantes, meramente cronológicos, com início atrelado ao surgimento da puberdade. A segunda perspectiva, a que nos parece a mais plural e que vem sendo mais discutida na pós-contemporaneidade, diz respeito a uma adolescência vista enquanto uma categoria social, como uma fase em si mesma, com significados e sentidos que lhe são próprios, não condicionada pela puberdade, mas da qual esta lhe faz parte.

Temos, de um lado, uma compreensão da adolescência cujo sentido se autoriza pela biologicidade, pelo tempo Chronos, pelo tempo transcorrido em dias, meses, anos, considerando o início da fase puberal (Schoen-ferreira; Aznar-farias; Silves, 2010). Sob essa perspectiva as adolescências são vistas sob uma ótica redutora, à medida em que as suas múltiplas dimensões, a sua pluralidade, são despercebidas. Pensar por esse caminho é reduzir o olhar e desconsiderar que a adolescência não

se inicia na puberdade, mas que é transversalizada e se relaciona a questões sociais, culturais e históricas. A adolescência não se inicia na puberdade, pois dela não faz parte (Miura *et.al.*, 2018). A puberdade faz parte do processo de adolecer, não o oposto.

Em outra direção, temos uma compreensão do adolecer que se faz transversal, atravessada por questões biopsicossociais (Schoen-ferreira; Aznar-farias; Silvaes, 2010). Sob essa compreensão, as adolescências têm em seu desenvolvimento sentido em si mesmas. Ou seja, são sujeitos e sujeitas que pensam, que falam, que indagam e que se desenvolvem à luz da construção da alteridade. A adolescência não pode, sob essa visão, ser compreendida como resultado, como tendo início com a puberdade. A sua compreensão não se resume apenas a questões de cunho biológico e, tampouco, cronológico. É mais.

As adolescências, dotadas de sentido em si mesmas, devem ser encaradas como uma categoria social, como agentes de sua história. São entendidas como produtoras de cultura, com modo de socialização que lhe é próprio, como um período importante ao desenvolvimento humano, que se situa compreensivamente não no intermeio entre a infância e a idade adulta, mas cujo sentido lhe é próprio, não devendo, assim, ser encarada como mera fase de transição à idade adulta, mas como período de emergência de potencialidades (Schoen-ferreira; Aznar-farias; Silvaes, 2010).

Importa entendermos que por muitos anos a adolescência tem sido marginalizada, tem sido desautorizada a ter um sentido em si mesma, ainda que isso não signifique que o fato de ser desautorizada lhe impossibilite de ter sentido em si mesma. As implicações desse entendimento geram grandes repercussões em sociedade para as adolescências, que por muito tempo foram vistas (por vezes ainda o são), como uma fase de mera transição para a fase adulta, como adultos menores, como adultos incompletos (Schoen-ferreira; Aznar-farias; Silvaes, 2010).

As repercussões das quais falamos dizem respeito ao silenciamento das adolescências, a sua ausência na elaboração de políticas públicas, à ausência de espaços que possam lhe escutar, acolher e cuidar; espaços dedicados à importância da alteridade. À medida que as adolescências são vistas como uma fase de transição, como mera passagem de um lugar a outro, da infância à idade adulta, é como se o seu sentido lhe fosse negado e a sua voz, silenciada; as adolescências

seriam, sob esse caminho, sob essas compreensões, invisibilizadas (Schoen-ferreira; Aznar-farias; Silvares, 2010).

Embora falemos de um sentido que lhe parece negado, da invisibilização, importa entendermos que as adolescências ainda assim existem, são potentes, são atuantes, tem vez, voz e lugar. Deste modo, o sentido em sua existência, do qual aqui falamos, independe das compreensões do universo adulto, independe da validação destes. A fala das adolescências, o seu sentido, a sua construção cultural e o seu espaço, não são validados e autorizados pelos/as adultos/as, pois já existem, já importam. Embora, por vezes, invisibilizados/as, silenciados/as, ainda assim as adolescências possuem capacidade e potencialidade criativa, são dotados/as de grande potencial (Ferreira, Melo, 2021).

Tomando alguns marcadores cronológicos universais para pensarmos nas adolescências, temos que, segundo a Organização Mundial de Saúde (1965), a adolescência está caracterizada na segunda década de vida, ou seja, dos 10 aos 20 anos de idade. Esse mesmo critério de classificação do período que corresponde às adolescências também é adotado pelo IBGE. Já para o Estatuto da Criança e do Adolescente, mais conhecido como ECA, o período que compreende a adolescência é o período dos 12 aos 18 anos de idade (Lei 13.819, 1990), sendo este o período levado em conta no presente trabalho.

Embora sejam importantes marcadores, especialmente no auxílio à elaboração de políticas públicas, há de se ter um entendimento de que as adolescências, assim como as infâncias, se constroem e socializam em dimensões outras que não se resumem a esses marcadores; o desenvolvimento da adolescência implica o atravessamento de questões outras, que fogem às amarras cronológicas e biologizantes (Corsaro, 2011). Se consideramos essa compreensão, uma compreensão que é mais plural e transversal, podemos nos aproximar das adolescências e escutá-las de forma interessada, simpática e empática.

Desse modo, compreender as adolescências tão somente sob os referenciais biológicos e cronológicos não se faz suficiente; a adolescência é um modo de socialização, de construção de cultura, qualquer visão contrária a isto é, afirmativamente, uma visão reducionista e, portanto, insuficiente, que mais se afasta que contribui a qualquer tentativa de compreensão das nuances desse público (Ferreira; Melo, 2021).

[...] os referenciais funcionais que demarcavam os limites entre uma idade e a outra são desorganizados. Embora os critérios cronológicos sejam ainda válidos, eles não podem ser mais entendidos como a dimensão básica para definir as idades da vida (Salles, 2005, p. 38).

No que diz respeito à puberdade, elemento este que significaria a entrada/iniciação na adolescência, é de saber que a puberdade, por si só, não é suficiente ao desenvolvimento humano e à compreensão da adolescência enquanto uma categoria social (SIROTA, 2007). A puberdade e a adolescência não são sinônimas, mas a primeira, pertence, faz parte da segunda. Existem outros fatores, outros atravessamentos, que transformam esse período e o colocam como uma importante fase do ciclo vital, com importância e sentido em si mesma (Schoen-ferreira; Aznar-farias; Silvaes, 2010).

A puberdade refere-se aos fenômenos fisiológicos, que compreendem as mudanças corporais e hormonais, [...] adolescência diz respeito aos componentes psicossociais desse mesmo processo (Schoen-ferreira; Aznar-farias; Silvaes, 2010).

Pautamo-nos na compreensão de adolescência plural, complexa, de atravessamentos dos campos: biológico, cognitivo, social, psicológico, cultural; entendemos as adolescências não como momento de transição, mas de construção de possibilidades, como momento de potencialidades. Pensamos na adolescência como um período que, embora situado entre a infância e a idade adulta, possui sentido próprio, tem suas próprias especificidades.

Entendemos a adolescência enquanto modo de socialização, de construção de cultura, que é específico ao grupo social dos/as adolescentes, trazendo suas próprias potencialidades, suas forças. É um período dotado de grande criatividade, de potencial capaz de reestruturar a sociedade e possibilitar novas compreensões (Ferreira; Melo, 2021). As adolescências são assim compreendidas como atores de sua própria história, como uma categoria social (SIROTA, 2007).

Ao falarmos das adolescências enquanto um modo de construção de cultura, de socialização, não pensamos nessa socialização no sentido ortodoxo do termo, como um processo unidirecional, que implica em uma relação que se dá do adulto sobre a adolescência (Salles, 2005), mas entendemos a socialização enquanto uma condição humana permeada pelas especificidades correspondentes a cada fase do

ciclo vital, seja na relação intergeracional seja na relação intrageracional. Uma socialização que possibilita a escuta, compreender o que há no outro que me é estranho, uma relação permissiva à alteridade.

Uma questão importante a ser debatida quanto tratamos das adolescências, é entender que a adolescência é um fenômeno sócio-histórico, culturalmente situado (Calligaris, 2000). Ou seja, para compreendermos de que adolescências falamos, temos de compreender o contexto em que estas se situam, o momento histórico e os atravessamentos que aí ressoam. Toda tentativa compreensiva deve estar inter-relacionada ao contexto a qual pertence; se não fazemos isso, caímos na armadilha em entender erroneamente e de forma incompleta questões importantes à compreensão sobre a questão estudada (Ferreira; Melo, 2021).

Nesse sentido, já vemos importantes mudanças na atualidade no que diz respeito a olharmos e entendermos as adolescências sob outra ótica, uma ótica que é mais plural, uma ótica que, percebendo as adolescências como um período dotado de suas peculiaridades, as compreende enquanto sujeitos de direitos (Sirota, 2007). As adolescências começam a ter e devem ter vez e voz, espaços de fala, espaço de atuação⁴.

Poderíamos iniciar, neste momento, elucidando o/a leitor/a sobre o que seria a compreensão da adolescência plural, enquanto categoria social. Essa elucidação será realizada, mais à frente. Entretanto, para que possamos melhor compreender essas questões temos de, ainda que brevemente, situar historicamente a adolescência. A adolescência nem sempre foi vista, percebida e entendida como a temos hoje. Desse modo, traçaremos um breve percurso histórico, cuja finalidade é a de compreender de que adolescência nós tratamos no seio do que chamamos pela pós-modernidade.

Outra questão que se coloca importante, a ser desenvolvida nos capítulos subsequentes, é a de que essa visão de adolescência invisibilizada, sem vez, voz e fala, sem espaços à escuta, repercute também em adoecimentos, ao passo que a sua escuta é despercebida pelos/as adultos. Em outras palavras, o entendimento que temos é de que à medida que as adolescências são invisibilizadas, silenciadas,

⁴ Alguns exemplos evidenciam a participação e ocupação cada vez mais constantes e efetivas das adolescências nos espaços públicos, nas opiniões e políticas públicas. Como exemplo, de 11 a 14 de dezembro de 2023 foi realizada a 5ª Conferência Nacional de Saúde Mental. Nesta Conferência, contamos com 9 delegados/as representando a Rede Pode Falar. Na ocasião, foi a primeira e única delegação de adolescentes na história da Conferência. Mais informações serão dispostas no prosseguimento da presente dissertação.

seus sentimentos, as suas emoções, também o são. Esse caminho importará às discussões que serão postas nos capítulos seguintes, que discorrerão mais especificamente sobre os comportamentos autodestrutivos nesse público.

A adolescência e as adolescências: questões históricas e conceituais

Em início, temos de situar a leitora e o leitor de que a história das adolescências, o seu entendimento, a trajetória da sua compreensão, segue o percurso, a trajetória do surgimento das infâncias (Ferreira; Melo, 2021). Daí a necessidade de compreendermos a história da adolescência. O período da adolescência surge com o surgimento do período da infância (Ariès, 1986), quando a infância é compreendida como uma fase no ciclo vital, com sentido em si mesma.

Durante a idade média, por exemplo, a adolescência era despercebida, conceitualmente e culturalmente, inexistia (Ferreira; Melo, 2021). A não existência das adolescências, num dado período da história humana, evidencia como esses/as jovens, agora dotados/as de direitos e de condições de existência que possibilitam a sua visibilização, embora nem sempre seja assim, sofriam. O sofrimento aqui posto diz respeito a uma dor do âmbito do invisível, de quem, ainda muito novo e muita nova, deveria participar das atividades dos adultos e das adultas sem qualquer distinção (Ariès, 1986). De quem tinha os seus desejos e as suas vontades ignoradas, em prol das necessidades adultas (Ariès, 1986).

Deste modo, pensar que naquele período a adolescência não existia, é entender que esses/as jovens eram violados/as e violentados/as pois, conforme supracitado, à medida que participavam das mesmas atividades dos/as adultos/as, sem nenhuma ou quase nenhuma distinção, não vivenciavam o pleno processo do seu adolescer.

A participação das adolescências nas atividades dos/as adultos implicava em menor tempo ao seu desenvolvimento natural, no que diz respeito às brincadeiras, à socialização entre pares, e mais tempo às atividades no âmbito laboral, especialmente aos meninos, e às atividades relacionadas ao casamento e à reprodução, para as meninas (Ferreira; Melo, 2021) – podemos ainda destacar atividades relacionadas ao consumo indiscriminado de bebidas alcoólicas e à participação em atividades sexuais com os/as adultos (Ariès, 1986).

Nesse sentido, a não compreensão da adolescência como uma fase em si mesma, a sua não validação, o seu não reconhecimento, traz prejuízos ao modo de socialização desse público. As suas ações, a sua fala, não eram socialmente validadas, exceto sob a compreensão do universo dos adultos (Ferreira; Melo, 2021)

Embora a adolescência não fosse delimitada tal qual a temos hoje, em termos cronológicos e sociais, importa fazermos a ressalva, em acordo com a Sociologia das Infâncias (Corsaro, 2011), que as adolescências desde sempre existiram, mas que nunca foram necessariamente nominadas, entendidas como uma categoria social, como havendo sentido em si mesmas.

Antes do “surgimento” da infância, qualquer outra pessoa, etariamente abaixo do considerado adulto, era vista como um adulto incompleto, adulto inacabado, um adulto em miniatura que, assim que estivesse biologicamente e cognitivamente pronta para assumir as funções dos adultos, deveria fazê-lo (Corsaro, 2011; Ariès, 1986).

A infância passa a ser encarada como um momento privilegiado da vida, e a criança é identificada como uma pessoa. Nesse momento, a figura do adolescente é delineada com precisão (Schoen-ferreira; Aznar-farias; Silvaes, 2010).

Tinha-se a adolescência como um período definido por alguns marcos que indicariam o seu fim e o seu início: “[...] no menino, como o que se estende entre a primeira comunhão e o bacharelado, e na menina, da primeira comunhão ao casamento” (Ariès, 1986). Não havia a nomeação deste período, a compreensão dessa fase do ciclo vital, com sentido em si mesma; os indicadores existentes diziam respeito à possibilidade de se realizar e envolver em atividades pertencentes ao universo adulto.

Com o surgimento da noção da infância (Ariès, 1986), fase que antecede biologicamente e cronologicamente à adolescência, a adolescência começa a ser percebida e mais bem delineada em sociedade, começa a ser compreendida como uma fase separada, distinta da infância e da fase adulta. À medida que essa distinção se realiza, os mecanismos socializadores começam a dar mais atenção às adolescências e às infâncias, com vistas a prepará-los/as para o mundo adulto; começam a protegê-los/as, a respeitá-los/as (Salles, 2005).

Para as infâncias, há a exclusão do mundo do trabalho e de responsabilidades que antes tinham; as infâncias passam a ser vistas sob a ótica da pureza e da ingenuidade (Coll, 1995). No que diz respeito aos/às adolescentes, estes/as passam a ser percebidos/as como num período de transição, ora como criança e ora como adulto (SALLES, 2005). “A adolescência se configura, então, como um período de experimentação de valores, de papéis sociais e de identidades e pela ambigüidade (*sic*) entre ser criança e ser adulto” (Salles, 2005, p. 36-37).

Segundo Ariès (1986), a adolescência também começa a ser mais percebida, mais bem reconhecida e situada com o fenômeno da escolarização, no que diz respeito à formação e à preparação para o mercado de trabalho; há a ambivalência na adolescência entre o ser adulto e o ser em formação, o que foi contribuído pela exclusão da criança das atividades laborais, de modo que as atenções se voltaram mais fortemente à preparação das adolescências para a entrada no mundo adulto.

Deste modo, o que definiria a adolescência seria a transitoriedade, um período de vida posterior e mais desenvolvido em relação à infância, mas não ao adulto. As adolescências, ainda que muito diferentes entre si e, especialmente, em relação aos adultos e às infâncias, eram tuteladas pelos adultos (Salles, 2005). Deste modo, urge a concepção de que as crianças e os adolescentes têm de ser disciplinados, ensinados, treinados e preparados para se tornarem adultos e desempenharem as atividades por estes desempenhadas (Salles, 2005).

Essa ideia de que as adolescências e as infâncias têm de ser preparadas, treinadas, educadas para a fase adulta, se pautava numa compreensão de socialização que poderíamos chamar por clássica, por se estabelecer em movimento unidirecional hierárquico, dos adultos aos mais jovens (Salles, 2005). Entretanto, em nossa compreensão, essa visão é reducionista, restritiva e, portanto, não se faz prudente. Essa visão retira as adolescências do lugar de agentes de sua própria história e os coloca numa posição de passividade e interdependência dos adultos. Assim, não é, sem dúvidas, um caminho acertado.

Pensar nas adolescências como um modo de socialização é entender que esses e essas adolescentes são agentes de sua própria história e que, como agentes, não precisam da validação dos adultos. Em outras palavras, a adolescência constroi cultura independentemente da validação e da visibilização dos adultos; as adolescências falam, embora por vezes não sejam ouvidas, elas atuam, embora por vezes não sejam percebidas; “[...] as crianças e os adolescentes são

atores que interagem e reagem, negociam e redefinem a realidade social” (Salles, 2005, p. 38).

A ideia de uma adolescência transitória, de um momento de passagem para fase adulta, embora pareça ultrapassada e reducionista, ainda repercute e se faz presente na sociedade na atualidade. Os espaços de fala, de abertura, ainda são poucos. A exaustão provocada pela incessante corrida pela entrada desses/as adolescentes no mercado de trabalho pelas escolas é cada vez mais crescente (Melo; Brito, 2020). Nesse sentido, discutir sobre a historicidade das adolescências é compreender quais as repercussões daí advindas e como a sociedade tem lidado, com vistas à promoção de adolescentes psicologicamente saudáveis.

Segundo Ferreira e Melo:

A adolescência não é somente uma fase biológica da vida e nem uma fase que é transitória, ela, por ela mesma, possui elementos necessários para o mundo. A adolescência traz em si uma força e uma potência capazes de alterar a dinâmica das sociedades (2021, p. 35).

Apesar das ideias expostas mais acima, sob a compreensão de uma adolescência vista sob uma ótica redutora, de mera transição, como uma passagem da criança que foi para o adulto que ainda não o é, importa ressaltarmos que já concebemos e entendemos a adolescência como um período com sentido em si mesmo, com um modo de socialização próprio, com suas peculiaridades e potencialidades (Ferreira; Melo, 2021). Ainda que essa visão não se faça presente entre todos os espaços e entre todas as pessoas, é a visão que nos parece a mais plural, a menos reducionista e, portanto, a que tomamos como direcionamento ao estudo aqui proposto.

A ótica da adolescência a qual propomos discutir é a de um período marcado pela elaboração de novos projetos de vida, tomando por consideração aspectos biopsicossociais, que se fazem em inter-relação, cujo horizonte é o da construção de si. Uma compreensão da adolescência enquanto período do desenvolvimento sob a ótica do pluralismo, do diverso, do novo, do incerto e que é, portanto, belo, pois é do campo do indeterminado, propicia possibilidades de ser (Aspesi; Dessen; Chagas, 2015).

Assim, a concepção de desenvolvimento demarcada sob os olhares mecanicistas e organicistas não mais se faz pertinente, pois resulta em um olhar

reductor, restritivo, que impossibilita a compreensão integral do fenômeno e dos seus atravessamentos (Ferreira; Melo, 2021).

A compreensão de Desenvolvimento Humano aqui utilizada, a que nos parece a mais plural, a mais diversa, a mais inclusiva e, portanto, capaz de tentar compreender a adolescência em sua integralidade, diz respeito a um desenvolvimento que se faz sob a ótica das explicações abertas, de um processo não linear, mas dinâmico, interrelacionado, contextualizado (Aspesi; Dessen; Chagas, 2005), sob um curso de vida.

As questões do desenvolvimento não podem ser concebidas como sistemas mecânicos, lineares, reducionistas ou deterministas. Ao contrário, elas devem ser concebidas dentro de uma perspectiva que é construída de forma interdependente, interativa, inter-retroativa, exploratória, que une a multiplicidade e a unidade dos fenômenos (Aspesi; Dessen; Chagas, 2005, p. 30).

Deste modo, quando falamos do processo da adolescência, pautamo-nos numa compreensão de desenvolvimento que se faz não de modo reductor, tão somente percebido sob marcadores biológicos e cronológicos, mas uma compreensão que foge das amarras mecanicistas, organicistas e se põe como condição de inter-relação ao social, biológico, psicológico, cognitivo, cultural, sob uma constelação de olhares (Sirota, 2007).

Embora à adolescência ainda lhe sejam dados alguns estigmas, alinhados a uma ideia de transição, de ser incompleto, a visão que aqui propomos é da adolescência enquanto uma categoria social, com força, potência, agregadoras e modificadoras da dinâmica social (Ferreira; Melo, 2021). Assim, a adolescência rompe com qualquer tentativa de sua redução. Se caracteriza não por uma transição, mas pela potência existente em si mesma.

[...] as mudanças que vêm ocorrendo desencadeiam um novo jeito de compreender a infância e a adolescência que traz implicações na forma pela qual as crianças e os adolescentes são representados e se constroem como indivíduos. Embora os critérios cronológicos sejam ainda válidos, a faixa etária não pode ser mais entendida como uma dimensão básica para definir os ciclos de vida (Salles, 2005, p. 40).

Com essa mudança de perspectiva, as adolescências passam a ser vistas enquanto uma categoria social (Salles, 2005), um caminho construído sob o solo da

apropriação, da atuação e da visibilização, que confere às infâncias e a estas adolescências o seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos (Lei 13.819, 1990).

Portanto, as adolescências devem ser entendidas não como um “vir a ser”, mas que “já o é”, no solo de suas próprias potências e das suas próprias possibilidades. Como corroboração ao pensamento aqui posto, compartilhamos da ideia de Kalina e Laufer (1974 *apud* Schoen-ferreira; Aznar-farias; Silvaes, 2010), à medida que compreendem a adolescência como um grande salto para a vida: o salto em direção a si mesmos, como seres individuais.

Na modernidade, apesar de ainda se ter como marca das adolescências um período de mera transição, de um momento permeado por conflitos e transgressões, já caminhamos no sentido de outro pensamento, numa construção pós-moderna, de uma adolescência que não mais é invisibilizada e “sem voz”, mas que se faz percebida, se faz ouvida, que é atuante e autônoma. É, portanto, uma adolescência realmente transgressora, mas que transgride os próprios limites impostos a ela.

A noção de adolescência, de modo singular, é uma noção restritiva, redutora. Não existe uma única adolescência, não existe uma concepção universalizante da adolescência (Ferreira; Melo, 2021). Discorrer sobre *uma* adolescência é admitir uma postura segregadora, invisibilizadora, marginalizante e que repercute, portanto, em violação de direitos.

Quando nego a adolescência plural, quando nego as suas mais diversas possibilidades, quando nego as suas mais diversas existências e expressões, nego os direitos que a estas pertencem (Lei 13.819, 1990). Só há direitos, só há saúde mental, só há dignidade, quando há alteridade; daí a importância de reconhecermos as adolescências em sua pluralidade.

As adolescências, enquanto uma categoria social plural, são experienciadas sob as mais diversas formas, nas mais diversas culturas, sob as mais diversas roupagens sócio-históricas. Em outras palavras, falamos em adolescências, do modo como aqui escrevemos, em seu plural. Se há algo que podemos definir sobre as adolescências, se há algo que podemos dizer que ela “é”, é sobre ser plural, diversa e complexa (Ferreira; Melo, 2021)

Ao pluralizarmos a noção de adolescência, estamos falando das adolescências brancas, negras, das mais diversas classes econômicas, das mais diversas regiões, de diferentes idades, das adolescências vulnerabilizadas

(Warpechowski; Conti, 2018); dos seus desafios na contemporaneidade (Oliveira; Hanke, 2017), das suas potencialidades (Ferreira; Melo, 2021), dentre as mais diversas questões.

Ao pluralizarmos a noção de adolescência, vendo-a enquanto adolescências, entendemos que não há uma identidade-referência, por um recorte ideológico, mas as compreendemos sob a ótica da heterogenia, do plural, do diverso, do que é posto em causa, em questionamento, em abertura (Ferreira; Melo, 2021). Assim, alinhados à noção de desenvolvimento anteriormente debatida, temos por entendimento de que as compreensões se façam de modo ampliado, transversalizado, contextualizado, dialógico, possibilitadoras do verdadeiro conhecimento (Ferreira; Melo, 2021).

Pautamo-nos numa visão plural é perceber que, embora muitos ganhos e avanços já tenham sido conquistados, “[...] as crianças, os adolescentes e os jovens continuam distantes e excluídos de certas práticas sociais e políticas, permanecendo em espaços sociais próprios” (Salles, 2005, p. 40). Por esse motivo, pensar e construir caminhos mais saudáveis para as adolescências, nos mais diversos espaços sociais, é algo necessário e um dever.

À medida que entendo que existem diferentes adolescências, entendo que também devem existir diferentes formas de ouvir, de escutar; amplio a minha escuta ao que é novo, exótico, rompendo com as barreiras do que me é familiar (Redon, 2008). Se entendo a existência dessas diferentes adolescências consigo escutá-las de forma acolhedora.

Percorrendo esse caminho, um caminho para a compreensão do que são os comportamentos autodestrutivos e a sua relação com as adolescências, entendemos que essas adolescências necessitam ser escutadas; as suas dores, os seus sofrimentos, as suas demandas, precisam e devem ter abertura à fala. Considerando os desafios contemporâneos das adolescências, sem esquecermo-nos, é claro, também das suas potencialidades, que o Canal Pode Falar, do UNICEF e parceiros, surge como uma proposta saudável, acolhedora e cuidadosa, de escuta dessas adolescências. Essa proposta também importa às escolas.

No capítulo que segue, discutiremos sobre o que é o Pode Falar e a sua importância para as adolescências, bem como a importância da escola nesse ínterim, considerando a relevância da escuta acolhedora.

2.2 O Pode Falar e a escola: a relevância da escuta acolhedora

2.2.1 O Canal Pode Falar e as adolescências: a fala de si e a importância da escuta

Para que possamos situar o leitor e a leitora sobre o tema, se faz importante traçarmos um percurso sobre o que é o Pode Falar, os motivos que levaram ao seu surgimento, o seu surgimento propriamente dito e a sua atuação junto às adolescências e juventudes.

Desde o seu surgimento o Canal Pode Falar vem ganhando grande destaque e notoriedade nacional e internacional. As fontes de informação, de divulgação sobre o Canal, se encontram em franca ascensão, especialmente no que diz respeito a matérias de jornais, sites e lives, que reforçam a importância do Canal para adolescentes e jovens.

Segundo informações retiradas de seu site, o “Pode Falar é um canal de ajuda em saúde mental para [...] quem tem de 13 a 24 anos” (Pode Falar, 2021)⁵. O Canal Pode Falar funciona 24 horas por dia, durante todos os dias do ano. Os/As atendentes do canal estão disponíveis num tempo determinado ao longo dos dias, atendendo de segunda à sábado, exceto aos domingos e feriados. Os horários de atendimento podem ser consultados na tabela de horários (ANEXO I), disposta no site do próprio canal.

Apesar de, conforme supracitado, os/as atendentes do Pode Falar não estarem disponíveis durante todo o dia, o Pode Falar, a sua plataforma, funciona independentemente, 24 horas por dia, pois tem outras opções de ajuda, como materiais e guias de auxílio para as adolescências e as juventudes. Não havendo atendentes disponíveis na plataforma, o Canal redireciona o/a usuário/a para os canais do Centro de Valorização da Vida – CVV e SaferNet; ambos funcionam 24 horas por dia.

O Canal se apresenta com um recurso visual simples, nítido e de fácil acesso. As funcionalidades e as opções que são dispostas podem ser facilmente e rapidamente acessadas pelo/a usuário/a, sem dificuldades. Além disso, todo o site se utiliza de linguagem neutra, com vista ao melhor acolhimento dos/as usuários/as

⁵ Demais informações sobre o canal e para atendimento de adolescentes e jovens, podem ser consultadas através do endereço: <https://www.podefalar.org.br/>. O Canal Pode Falar também dispõe de atendimento via Whatsapp, através do número: (61) 99660-8843.

na plataforma. O chatbot, que recepciona os/as adolescentes e jovens, possui o nome Ariel, sendo acessado via site ou whatsapp.

O Canal Pode Falar foi lançado no ano de 2021 pelo UNICEF e parceiros, no Dia da Internet Segura, em 09 de fevereiro. O Pode Falar foi criado num esforço coletivo com outros parceiros, tais quais a:

[...] Asec (Associação pela Saúde Emocional das Crianças), o Instituto Vita Alere, o CVV (Centro de Valorização da Vida), o Instituto Syntese, o Núcleo de Cuidado Humano da Universidade Federal Rural de Pernambuco, a SaferNet e diversos especialistas, assim como adolescentes que também fizeram o teste no lançamento, na época da criação desse canal (Fontoura, 2021)

Segundo dados colhidos no Pode Falar, desde o seu surgimento, o canal já registra mais de 237 mil acessos, tendo havido a busca por atendimento humano de mais de 26.200 usuários/as. Esses dados impressionam e demonstram a relevância que o Pode Falar vem admitindo, especialmente para as adolescências e as juventudes. O canal se configura, assim, como um espaço seguro, um espaço saudável e acolhedor, que importa a esses públicos.

A ideia do canal surge como uma reivindicação, uma demanda das próprias adolescências e juventudes. Na contemporaneidade, em que inúmeros desafios são impostos às adolescências, espaços de escuta, de cuidado, de acolhimento, se fazem necessários. Sob essa demanda, ainda mais fortalecida pelos grandes impactos da pandemia e do isolamento social, o Pode Falar surge como uma saída possível para o acolhimento das dores, dos sofrimentos e dos anseios desse público.

O Pode Falar surge como um espaço em que adolescentes e jovens podem informar sua demanda, de forma anônima, passar por uma triagem automatizada e ter uma resposta imediata, a depender da complexidade de sua questão, com indicação de materiais de apoio, informações e serviços (Fontoura, 2021).

Com a chegada da pandemia e as repercussões na saúde mental daí advindas, se percebeu que as adolescências e as juventudes se encontravam mais ansiosas, mais deprimidas (UNICEF, 2021) e até mais desesperançosas (Tardivo *et. al.*, 2019). Nesse sentido, o Pode Falar surge num momento privilegiado, no que diz respeito a poder dar mais atenção a esses públicos, de forma a amainar as

angústias daí advindas, de uma situação que foge ao comum, causando sofrimento, desespero e desamparo diante do novo, do inédito.

Considerando os altos índices de suicídio, autolesão e tentativas de suicídio em adolescentes e jovens na contemporaneidade (Botega, 2015; UNICEF, 2021; OMS, 2021), bem como o aumento nos índices de comportamentos ansiosos e deprimidos nas adolescências (UNICEF, 2021), o Pode Falar surge como um espaço de promoção à saúde mental, considerando que esses adoecimentos, esses sofrimentos, quando compartilhados, quando falados, podem ser amainados (Ferreira, 2022).

No canal, além do atendimento humano, algumas informações importantes podem ser consultadas, no que diz respeito à saúde mental das adolescências e das juventudes. O acesso dessas informações se dá através de algumas guias presentes no site, das quais destacamos: Quero me Cuidar, área em que os/as adolescentes, jovens e demais interessados/as podem encontrar materiais sobre saúde mental e bem-estar para adolescentes e jovens; Quero me Inspirar, área que traz dicas de como superar situações estressoras, sofríveis, com possibilidade de envio de depoimento de forma anônima; Quero Falar, área em que o/a adolescente e jovem pode ter acesso ao atendimento individual, atendimento humano, por meio de uma escuta cuidadosa, acolhedora e qualificada (Fontoura, 2021).

[...] é uma escuta acolhedora com atendente via chat, a fim de aliviar o momento de sofrimento agudo e, na medida da disponibilidade de serviços e de portas e saídas na localidade, indicar também o que fazer depois daquele atendimento (Fontoura, 2021).

Num contexto pandêmico, que refletiu em inúmeros fatores de risco para todos e todas, bem como para as adolescências (UNICEF, 2021), percebemos um agravamento nas questões que envolvem os comportamentos ansiosos e em casos de depressão entre adolescentes (Tardivo et.al., 2019; Nunes, 2012). Neste sentido, como um espaço seguro, com proposta acolhedora, o Canal se coloca como um agente importante na rede de proteção, pela escuta dos/as adolescentes e dos/as jovens (Fontoura, 2021).

Segundo Hugo Monteiro Ferreira (2021), coordenador do Núcleo do Cuidado Humano e um dos parceiros na construção do Canal Pode Falar, em entrevista ao

jornal Estado de Minas, “[...] o atendimento – do Pode Falar - não se encerra nele mesmo. O jovem liga, é acolhido e, se preciso, orientado a buscar a psicoterapia [...].

O Canal Pode Falar obedece a um fluxo de saída próprio, havendo 3 saídas possíveis, que se transcorrem a depender do transcurso do atendimento: a) o atendimento se encerra nele mesmo; b) casos de violência física e/ou sexual; c) casos em que há a necessidade de psicoterapia.

Na primeira saída, em que o atendimento se encerra nele mesmo, não há a necessidade de denúncia, orientação à psicoterapia e quaisquer outras orientações técnicas ao adolescente/jovem. Nestes casos, o atendimento cumpre e esgota-se em sua finalidade: o alívio psíquico. Sob essa circunstância, a pessoa atendida vem em sofrimento psíquico mas encontra alívio pelo atendimento experienciado, não sendo necessárias reverberações a partir de sua finalização.

Na segunda saída, em casos de violência física e/ou sexual, o atendimento encaminha-se à orientação de busca por locais de ajuda e de denúncia, bem como, quando necessário, a efetivação da denúncia pelos/as atendentes do Canal. A efetivação da denúncia pelo Canal transcorre mediante a autorização da pessoa atendida, uma vez que ela possa fornecer os dados e subsídios necessários à efetivação de tal situação. Nestes casos, também orienta-se a busca por psicoterapia, sendo indicados outros canais de ajuda e acolhimento.

Como última saída do fluxo, considera-se casos que necessitem de encaminhamento psicoterapêutico. Nestes casos, não necessariamente há uma demanda de ordem física/sexual, como na saída 2, mas há demandas de outras formas de sofrimento psíquico, que necessitam de acompanhamento psicoterapêutico, quiçá psiquiátrico. Em situações deste tipo, a pessoa atendida é orientada sobre onde buscar ajuda e outros canais de apoio.

De modo geral, em acordo com os subsídios estatísticos do Canal, há uma prevalência de saída à psicoterapia, considerando como principais demandas: 1. Ansiedade; 2) Baixa Autoestima; 3) Conflito familiar; 4) Conflitos amorosos; 5) Ideias suicidas. Outras demandas aparecem com grande potencial, sendo merecedoras de cuidado e atenção.

Segundo uma enquete realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), com adolescentes e jovens com idades entre 15 e 19 anos, 72% eles/as relataram sentir a necessidade de pedir ajuda a alguém sobre questões

relativas ao bem-estar físico e emocional durante a pandemia. Embora haja esse alto índice, 41% relataram não ter recorrido a ninguém para pedir ajuda.

Os dados supracitados evidenciam que, embora as adolescências queiram pedir ajuda, muitas vezes não sabem como pedir, por onde pedir e, em alguns casos, não sentem confiança nas pessoas próximas, a quem poderiam recorrer (Noal; Passos; Freitas, 2020). Deste modo, quando percebemos que essas adolescências são, muitas vezes, adolescências silenciadas, não escutadas, entendemos que canais de escuta, de abertura, como o Pode Falar, se fazem importantes à saúde mental (Fontoura, 2021).

O Canal Pode Falar consegue, com uma escuta acolhedora, alcançar as adolescências que por vezes são silenciadas. Consegue, portanto, propiciar um espaço de escuta interessado nas demandas dessas adolescências, preocupado com as questões de saúde física e emocional desses/as jovens, com o objetivo de reduzir, especialmente, a violência e abuso infantojuvenil, autolesões, tentativas e finalizações de suicídio e situações outras que envolvam violação de direitos.

Uma das situações mais fortemente trazidas com a pandemia, além das suas repercussões já bem conhecidas, seguindo os protocolos de segurança, como: distanciamento social, o uso de máscara, álcool e higienização constante, especialmente das mãos, foi a maior interação com as tecnologias, como uma ferramenta capaz de diminuir as distâncias, estreitar os laços e possibilitar que as atividades, urgencialmente interrompidas pelas repercussões da pandemia, pudessem voltar a ser realizadas (Celuppi *et.al.*, 2021).

A pandemia, embora venha nos trazendo inúmeros e incontáveis desafios, além dos altos índices de mortalidade, nos trouxe uma potencialidade, talvez a mais fortemente percebida até então: o maior uso das tecnologias (Celuppi *et.al.*, 2021), especialmente das redes sociais digitais e de ferramentas online para videochamadas, como o Google Meet, Zoom, entre outras. Para as adolescências, não foi diferente.

Segundo Gabriela Mora (2022), em entrevista pelo UNICEF, “[...] a internet e a tecnologia têm um papel fundamental na vida de meninas e meninos, e assim o ‘Pode Falar’ usa isso para criar um espaço de escuta acolhedora, sem julgamento e anônima para esse público, em momentos de crise”.

O Pode Falar surge como um espaço em que adolescentes e jovens podem informar sua demanda, de forma anônima, passar por uma triagem automatizada e ter uma resposta imediata, a depender da complexidade de sua questão, com indicação de materiais de apoio, informações e serviços (Mora, 2022).

Algumas atividades profissionais, antes realizadas presencialmente, passaram a ser realizadas remotamente, impondo novos desafios a todos e a todas os/as envolvidos/as. As distâncias, assim, se alargaram, ao menos no campo físico, corpóreo. Embora as tecnologias já fossem amplamente utilizadas pelas adolescências, durante o período de pandemia o seu uso se mostrou importante, ao passo que possibilitou a retomada das aulas, das atividades, da socialização (Oliveira; Corrêa; Morés, 2020).

A relação entre tecnologias digitais e saúde mental tem sido cada vez mais percebida e evidenciada em alguns estudos. Uma pesquisa desenvolvida pela Tik Kids Brasil (2021) apontou que 46% dos adolescentes participantes, com idades entre 15 e 17 anos, relataram já ter tentando buscar apoio emocional nas redes. Nas faixas entre 13 e 14 anos e 11 a 12 anos, a busca por ajuda foi de 28% e 15%, respectivamente.

Nesse sentido, o Pode Falar se coloca como importante à medida que se configura como um canal online, um espaço já frequentemente visitado pelas adolescências. “Com o longo período de distanciamento social, crianças e adolescentes aumentaram o seu tempo de exposição a telas, ampliando também a preocupação com a sua saúde física e emocional” (FORE/UNICEF, 2021).

A comunicação via mensagem, via chat, realizada através do Instagram, site ou Whatsapp do Pode Falar, implica numa escuta que, embora diferente da fala oral, em virtude de não ser possível se perceber a modulação da voz, consegue se aproximar desses adolescentes e jovens à medida que esses e essas possam falar livremente sobre as suas queixas e sobre as suas demandas; ainda que por mensagem, há no espaço virtual a possibilidade de falarem sobre si, de falarem sobre as suas emoções e de serem bem acolhidos/as (Young; Abreu, 2018).

Quando falamos da importância da escuta do Pode Falar, uma escuta realizada via chat, entendemos que, ainda que por mensagens, as adolescências e as juventudes podem falar sobre si, a escuta, ainda que por outros meios que não pela oralidade, se faz acolhedora. A escuta por mensagem não se desqualifica em

comparação à escuta da fala que se faz oral, são escutas que, embora de naturezas diferentes, quando amparadas sob uma perspectiva plural, dialógica e acolhedora, uma perspectiva transdisciplinar, se prestam à mesma finalidade: cuidar da saúde mental de adolescentes e jovens.

O acolhimento realizado pelo Pode Falar, por intermédio do chat, possibilita que mais adolescentes e mais jovens cheguem ao canal, uma vez que, como dito anteriormente, é um ambiente já frequentemente visitado por eles e elas (Celuppiet.al., 2021). A escuta por mensagens, ainda que careça do elemento da voz, da modulação da fala, não se coloca como melhor ou pior que a escuta da fala oral, não se coloca mais a favor ou mais em desfavor no que diz respeito à saúde mental de adolescentes e jovens. São falas que, embora ressoem de modo diferente, chegam à uma mesma escuta, à uma escuta que lhes acolhe.

Portanto, o que intencionamos asseverar é que a importância da escuta não está nos meios utilizados para a interlocução, mas a quem essa fala chega, a quem essa fala é dirigida. Temos que, no Pode Falar, ela sempre chegará a profissionais especializados/as numa escuta acolhedora, cuidadosa, interessada; uma escuta que se faz sensível, à medida que é transdisciplinar.

Já é percebido que a escuta via internet, em nosso caso, via chat, se faz importante à saúde mental de adolescentes e jovens, se mostra como significativa à prevenção de adoecimentos e à promoção da saúde mental (Gomide et.al., 2020). A escuta pela internet possibilita que barreiras sejam rompidas, que o acesso seja mais facilitado, uma vez que algumas regiões ainda carecem de acesso aos serviços de saúde; o atendimento online, além de maior facilidade de acesso, já demonstra em alguns estudos ter a mesma importância à saúde mental quando comparado aos atendimentos realizados presencialmente (Álvarez-jimenez et. al., 2020; Horemann et.al., 2017 *apud* Gomide et.al., 2020).

O Pode Falar é importante para as adolescências, dado que há facilidade de acesso e, nesse sentido, abertura à fala; esse lugar já é, por eles e elas, frequentemente habitado, frequentemente visitado (Mora, 2022).

As pessoas estão sem espaço para falar sobre suas questões emocionais. E, principalmente, nessa fase da adolescência isso é extremamente importante. Seja na família, na escola e agora na internet. Então, o Pode Falar nasceu para que adolescentes e jovens tenham um acesso muito fácil a um serviço que oferece materiais sobre saúde mental em uma linguagem bem fácil de entender e

também depoimentos de outros adolescentes. Além de oferecer um acolhimento, uma escuta empática para que esses jovens tenham acesso a profissionais treinados (Mora, 2022).

Como exemplo, segundo um estudo do CETIC, realizado no ano de 2019, 89% da população com idade entre 9 e 17 anos era usuária de internet, sendo a internet mais utilizada por meio do telefone – 93%. Tomando em consideração esses índices e a grande utilização da internet pelas adolescências, temos de fazer desse espaço um lugar mais seguro, mais acolhedor, mais aberto às singularidades.

Em tempos de maior uso de tecnologias, é preciso que haja maior controle na filtragem dos conteúdos consumidos, com vistas a buscar perfis e conteúdos mais saudáveis, ao contrário de buscar atividades que prejudiquem e fomentem a angústia já ocasionada pela pandemia por COVID-19. Como nos diz Mora, em entrevista ao EBC (2022), “[...] é preciso identificar fontes confiáveis de informação e filtrar o que faz mal e abrir mão de perfis que nada acrescentam”.

O Pode Falar, enquanto um canal online, além da facilidade de acesso oferecido aos/as jovens, também tem como uma de suas ferramentas a possibilidade de acesso à conteúdos confiáveis, com bons materiais de apoio e com uma equipe de atendimento qualificada; uma equipe treinada para prestação de uma escuta que se faça acolhedora. O Pode Falar é, portanto, um espaço das adolescências e das juventudes. É seu por direito.

O surgimento do Canal Pode Falar e a sua importância às adolescências

Embora o Canal Pode Falar tenha sido inaugurado no dia 09 de fevereiro de 2021, importa entendermos que o seu surgimento, a sua proposta, vem sendo desde muito tempo pensada, desde muito tempo discutida. A necessidade de seu lançamento, como relatado em alguns momentos ao longo desse texto, se deve aos altos índices de adoecimento nas adolescências e nas juventudes.

Dentre alguns pontos na pauta de discussão, como perguntas norteadoras à criação do Canal, tínhamos: como o Pode Falar pode ajudar as adolescências? Sob qual tipo de escuta o Pode Falar se apoiará? Nesse sentido, a proposta do Pode Falar se ancora na premissa de uma escuta que se faça acolhedora e cuidadosa, o que possibilita ajudar as adolescências e as juventudes que precisem falar. Nesse

momento, sob essa necessidade, percebe-se que a pilastra fundamental ao Pode Falar, a que melhor se relaciona aos seus propósitos e aos seus objetivos, é a abordagem transdisciplinar (Nicolescu, 2008; Ferreira; Melo, 2021). Assim, mais à frente, trataremos a discussão do que faz a escuta do Pode Falar uma escuta transdisciplinar e como ela importa às adolescências.

Em capítulos anteriores, falamos que o Pode Falar dispõe de uma escuta acolhedora, cuidadosa e especializada; nesse sentido, nos cabe, agora, entendermos sobre quais pilastras essa escuta se ancora, considerando o seu objetivo de ajudar as adolescências e as juventudes. Em outras palavras, buscaremos entender o que falamos quando dizemos de uma escuta que queira se fazer acolhedora, cuidadosa e especializada. Para isso devemos, irremediavelmente, traçar um breve percurso histórico do surgimento do Canal Pode Falar.

Ao pensarmos numa escuta que se proponha ao acolhimento, temos de entender que essa escuta não se faz por acaso, não se faz “solta”, sem sustentações empíricas e teóricas que a validem. A escuta, para ser acolhedora, deve ser especializada e, por esse motivo, os/as atendentes do Canal Pode Falar têm de passar por momentos de formação, com vistas à uma escuta que se coloque como sensível e interessada, mas também fundamentada, teoricamente sustentada.

Sob esse caminho, temos como ponto de partida a seguinte afirmação: a escuta do Pode Falar, a qual ela se propõe, é a de uma escuta transdisciplinar (Nicolescu, 2008; Ferreira; Melo, 2021). A escuta transdisciplinar possibilita a transversalidade dos fatos, de modo que a pluralidade se sobreponha à unicidade; a transdisciplinaridade, como pilastra às ações do Canal Pode Falar, possibilita que as adolescências sejam vistas sob uma ótica plural, não redutora e, deste modo, possam ser acolhidas.

A transdisciplinaridade se desenha como norte teórico do Pode Falar desde o seu início, mesmo antes do seu lançamento. Daí, para além da escuta, nos vêm a seguinte indagação: o que faz do Pode Falar um canal transdisciplinar? Para essa indagação, damos a seguinte resposta: as suas formações, momentos de treinamento de escuta aos/às futuros/as atendentes do Canal. Dito de outro modo, a escuta transdisciplinar realizada no Pode Falar, por seus/suas atendentes, é possível à medida que esses/essas atendentes passem por esses momentos de formação, que são formações de abordagem transdisciplinar.

As formações, coordenadas pelo Núcleo do Cuidado Humano (coordenado pelo professor doutor Hugo Monteiro Ferreira) da Universidade Federal Rural de Pernambuco e agora realizadas sob a colaboração de instituições parceiras, que compõem a Rede Pode Falar, têm como proposta a elucidação da seguinte questão: se falamos de adolescentes e jovens e se queremos acolhê-los/as, cuidá-los/as, temos de entender que existem diferentes adolescências e diferentes juventudes; se as singularizamos, se as olhamos e buscamos compreendê-las sob uma única ótica, caímos no erro de reduzi-las à uma só compreensão e, à medida que assim o faço, não as acolho, pois desconsidero as suas possibilidades e potencialidades.

Dito de outro modo, a transdisciplinaridade, pilastra das formações propostas ao canal, possibilita entendermos que falamos não só de uma adolescência, mas de várias, são, portanto, diversas. Assim, não devemos acolher as adolescências que nos chegam como se fossem uma só, como se houvesse um padrão, uma homogeneidade, mas como diferentes, como o que me é estranho, exótico (Redon, 2008) e, por isso, devemos cuidá-las e escutá-las da maneira e sob as tessituras das quais elas se expressam.

As formações para o Canal Pode Falar ocorrem periodicamente, em correlação à entrada de novos/as atendentes no Canal. Antes coordenada exclusivamente pelo Núcleo do Cuidado Humano, agora as formações contam com a colaboração e organização da Rede Pode Falar, conglomerado de instituições parceiras que atua em sentido de fortalecimento e organização das ações do Canal.

A Rede Pode Falar, inaugurada no ano de 2023, é resultado de esforços conjuntos e colaborativos em prol de ações de desenvolvimento do Canal Pode Falar. A Rede surge num contexto em que se percebe, pelo UNICEF, a necessidade de somarmos forças regionalizadas em todo o território brasileiro, considerando as especificidades de cada região e as estratégias de lidar com a saúde mental das adolescências e juventudes.

Atrelada à tentativa de regionalização, o suporte da Rede oferece subsídio humano aos atendimentos no Canal, com a composição de atendentes bolsistas (sob financiamento das próprias instituições) e voluntários/as e subsídios técnicos e científicos ao desenvolvimento de suas ações, como a elaboração de artigos, livros,

ações de extensão, eventos⁶, pesquisas e outros trabalhos e materiais que tragam consubstancia ao arcabouço teórico e técnico do Canal.

Atualmente a Rede Pode Falar é constituída de 17 instituições, em maioria Instituições de Ensino Superior públicas, dispersas por todo o território nacional. As instituições são representadas, na Rede, por professores/as que atuam como supervisores/as no Canal Pode Falar.

Compõem a Rede Pode Falar as seguintes instituições: Instituto Acalanto (SE); Instituto Braços (ES); Universidade Estadual da Paraíba; Universidade Estadual do Piauí; Núcleo do Cuidado Humano/UFRPE; Universidade do Estado de Santa Catarina; Universidade Estadual de Maringá; Universidade Federal do Acre; Universidade Federal de Alagoas; Universidade Federal do Amazonas; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Estadual do Rio Grande do Norte; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Universidade Federal do Pará; Universidade Federal do Maranhão; Universidade Federal do Rio Grande.

A partir da Rede Pode Falar que as ações do Canal são pensadas. As proposições são pensadas a partir de cada olhar, lócus, região de debate mas, também, sob o prisma da coletividade que compõe as ações da Rede. No que infere diretamente às formações, supervisores e supervisoras da Rede têm contribuído na mediação dos momentos e na organização desses encontros, considerando a expertise de supervisão e de atendimentos realizados no Canal.

As formações para o Canal, quando pretendidas, são realizadas semanalmente, por videochamada, pelo Google Meet. Os encontros são realizados remotamente, por dois motivos: o primeiro, por consequência da pandemia por Covid-19 e a necessidade do distanciamento social como medida de segurança à não propagação do vírus; o segundo, pela abrangência nacional e internacional dos/as novos/as atendentes no Canal e dos/as convidados/as às formações, tendo em vista que todos/as são das mais diversas regiões do país e até de fora do país, o que poderia inviabilizar o encontro se realizado presencialmente.

As formações obedecem a seguinte metodologia: resumo da formação anterior; apresentação da proposta do dia; apresentações dos/as convidados/as;

⁶ Dentre algumas ações desenvolvidas pela Rede, para além da escuta no Canal Pode Falar, destacamos a organização da Conferência Livre Pode Falar e, como resultado, a participação da Rede na 5ª Conferência Nacional de Saúde Mental, em que tivemos aprovadas 12 propostas e 10 delegados/as eleitos/as, sendo 8 adolescentes e 2 jovens. Importa saber que a delegação da Conferência Livre Pode Falar foi a primeira e única delegação de adolescentes participante da Conferência. Um marco histórico!

momento para considerações finais e breve relato do que seria discutido no encontro vindouro.

A seguir, a estrutura basilar das formações realizadas para o Canal Pode Falar, considerando algumas das formações já realizadas:

I Ciclo de Formação - Canal Pode Falar/UNICEF - 2021

1º momento de formação – 29/01/2021

Tema: A escuta das adolescências: o bem-viver e a saúde socioemocional;

Proposta: Refletir sobre a construção do conceito de adolescência; apresentar a compreensão transdisciplinar sobre o ser humano, mais especificamente sobre as adolescências; refletir sobre os desafios contemporâneos das adolescências.

2º momento de formação – 08/02/2021

Tema: A escuta das adolescências: o bem-viver e a saúde socioemocional;

Proposta: Refletir sobre a construção do conceito de adolescência; refletir sobre os desafios contemporâneos das adolescências; o “Pode Falar” como uma estratégia de colaboração no enfrentamento aos desafios socioemocionais dos/as adolescentes.

3º momento de formação – 24/02/2021

Tema: A adolescência e seus processos identitários: a escuta acolhedora;

Proposta: Refletir sobre a construção da identidade do adolescente; analisar como a escuta realizada por diversos agentes – de saúde e de educação - com os/as adolescentes pode ajudá-los/as; as adolescências e os seus desafios cotidianos.

4º momento de formação – 03/03/2021

Tema: As adolescências e seus desafios;

Proposta: Refletir sobre a criação cultural pensada para adolescentes; as adolescências e a escuta na escola: uma experiência com meninas adolescentes do

Ensino Médio, vítimas de bullying; a adolescência que não desiste: como a arte pode fazer com que você atravesse obstáculos.

5º momento de formação – 10/03/2021

Tema: As adolescências e seus desafios;

Proposta: Refletir sobre a importância da sexualidade para os/as adolescentes; analisar a importância da família, da escola e de uma rede de apoio na ajuda de adolescentes que apresentam quadro de adoecimento socioemocional; verificar como o grêmio estudantil na vida de um/a adolescente pode ajudá-lo/a no processo de saúde socioemocional.

6º momento de formação – 17/03/2021

Tema: O Canal Pode Falar;

Proposta: Apresentação do Canal Pode Falar; analisar proposta de fluxo de encaminhamento, elaborada pelo Núcleo do Cuidado Humano; Refletir sobre casos de adoecimentos de adolescentes retratados por experiências advindas de consultório psicológico e a sua relação com os casos que chegam ao Pode Falar.

7º momento de formação – 24/03/2021

Tema: O ECA e sua importância na vida de meninos e meninas;

Proposta: As adolescências e a relação saúde mental e dependência química; a saúde mental e o sistema de garantia de direitos; a escuta de adolescentes pelo sistema judiciário brasileiro e as decisões que impactam o sistema socioeducativo.

Os encontros de formação foram realizados sempre nas quartas-feiras, das 15h às 17h30min. Os encontros que disscorremos brevemente acima foram realizados no ano de 2021, para os/as primeiros/as atendentes no Canal Pode Falar. A seguir, disscorreremos sobre o segundo momento de encontros, realizado no início do ano de 2022.

II Ciclo de Formação - Canal Pode Falar/UNICEF - 2022

1º momento de formação – 12/01/2022

Tema: Apresentação da proposta e integração dos/as atendentes;

Proposta: A escuta de meninos e de meninas; a transdisciplinaridade e as adolescências; os desafios contemporâneos das adolescências.

2º momento de formação – 19/01/2022

Tema: As adolescências e os seus desafios;

Proposta: O Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes e o Pode Falar; as adolescências e a pluralidade étnica.

3º momento de formação – 26/01/2022

Tema: As adolescências e os seus desafios;

Proposta: Apresentar experiências bem-sucedidas de práticas pedagógicas docentes, considerando a sua importância à saúde mental discente na escola; refletir sobre a escuta de adolescentes e jovens em fase escolar realizada por profissional da saúde mental; Verificar como o grêmio estudantil na vida de um/a adolescente pode ajudá-lo/a no processo de saúde socioemocional.

4º momento de formação – 02/02/2022

Tema: O Canal Pode Falar e os seus materiais;

Proposta: Analisar os materiais disponíveis no Canal Pode Falar; refletir sobre casos de adoecimentos de adolescentes retratados por experiências advindas da escola;

5º momento de formação – 09/02/2022

Tema: O Canal Pode Falar e a escuta de adolescentes e jovens que passam por experiências de violação de direitos;

Proposta: A adolescência trans e seus desafios. A prática ativista de jovens acadêmicos. A experiência da escuta no Pode Falar de adolescentes e jovens em processo de sofrimento.

A seguir, discutiremos mais a fundo a importância dessas formações para o Canal Pode Falar, considerando a pilastra teórica que as sustentam: a abordagem transdisciplinar.

O Pode Falar e a escuta acolhedora das adolescências: atravessamentos transdisciplinares

Ao indagarmos sobre o porquê da escuta do Pode Falar ser uma escuta acolhedora, temos como resposta uma questão aqui já respondida: o Canal Pode Falar possui como principal pilastra a transdisciplinaridade. Essa ótica se reflete nas suas formações: sempre plurais, tratando dos mais diversos temas e das mais diversas adolescências.

Além disso, as formações refletem outra importante questão: não devemos falar apenas *sobre* as adolescências e as juventudes, mas temos, também, de falar *com* elas. Sob essa ótica que as formações se propuseram a contar com a participação de adolescentes e jovens, no sentido de que pudéssemos ouvi-los e ouvi-las, pois eles e elas têm muito a nos contar, muito a nos ensinar.

Sobre a Transdisciplinaridade, a temos como uma compreensão que difere da ótica disciplinar, uma vez que a disciplinaridade se pauta sob uma ótica redutora, que não dá conta de entender os fenômenos e seus ressoamentos em sua integralidade (Ferreira; Melo, 2021).

A Abordagem Transdisciplinar, ao contrário, busca compreender as transversalizações das questões postas ao debate, de modo que daí resulte não em conhecimentos fechados, acabados e fragmentados, mas compreensões ampliadas, plurais, de finalidade interrogativa. Ao visitarmos Nicolescu (2008) e Ferreira (2008), ambos autores acreditam que problemas complexos devem ser estudados, compreendidos, sob a ótica também do complexo e, sob esse caminho, a transdisciplinaridade surge como uma opção útil e viável a esse fim.

Pensar na abordagem transdisciplinar para nortear as discussões aqui propostas se faz fulcral, à medida que, como já vimos, consideramos uma compreensão que não se pauta em *uma* adolescência, mas em *várias*; *não* numa escuta fechada, mas *aberta e plural*; *não* nos comportamentos autodestrutivos *vistos de forma simplista*, mas *complexa* e, desta forma, como multicausal, de multideterminações; *não* numa escola *fechada à escuta* e apoiada na racionalização do conhecimento e na

fragmentação de saberes, mas sim nas *transversalizações*, na coadunação de diversas disciplinas e no *acolhimento às singularidades* (Moraes, 2003).

Segundo essa perspectiva, não existe conhecimento melhor que outro, não existe conhecimento mais relevante que outro, não existem hierarquias, verticalizações, entre os conhecimentos, mas sim horizontalizações, diálogos, com vistas à compreensão integral dos fenômenos estudados (Ferreira, 2008).

A transdisciplinaridade, assim, não nega a disciplinaridade, mas reconhece os seus limites, no sentido de que, havendo limites, verticalizações, polarizações e dicotomizações, os conhecimentos são marginalizados, excluídos. Desse modo, compreendemos que a compreensão disciplinar se faz insuficiente para a compreensão do estudo aqui proposto tendo em vista que, estudar o complexo implica numa visão, num escopo teórico, também complexo (Ferreira; Melo, 2021).

A abordagem transdisciplinar se ancora em 3 pilares, pilastras fundamentais à sua compreensão, às suas discussões (Nicolescu, 2008):

1 – Complexidade; 2 – Lógica do Terceiro Incluído e 3 – Níveis de realidade

Importa entendermos que essas pilastras não devem ser percebidas de forma separada, como distintas, como distantes, como excludentes, tampouco devem ser entendidas sob uma construção hierárquica. Essas pilastras, que ancoram o pensamento transdisciplinar e todos os seus desdobramentos, estão inter-relacionadas, coadunadas, em diálogo.

Sobre essa compreensão, percebemos que a transdisciplinaridade se ancora e importa ao nosso estudo ao passo que, sob essas pilastras, a sua compreensão se dá à medida que entendemos a existência de:

1) Pensamento Complexo; não da ordem do difícil, do complicado, do rígido (Machado; Ferreira, 2020), mas de conhecimentos transversais, numa tessitura de saberes – a complexidade não exclui saberes, mas os inclui, os toma em conta, à medida que os considera importantes à construção dos conhecimentos. Nesse sentido, a complexidade rompe com os binarismos, ao passo que não os polariza, não os opõe, mas os tece sobre a mesma rede epistemológica.

Segundo Edgar Morin (2015), o pensamento simplificador, simples, não dá conta e não é suficiente para compreender as questões da realidade, não é suficiente para dar conta dos fenômenos e de toda a complexidade que os envolve.

Nesse caminho, Morin tenta romper com a lógica clássica de reduzir todo o conhecimento, toda a realidade, às formas mais simples possíveis, em vistas de tentar explicá-las.

Pelo princípio da redução, pela lógica das coisas simples, pelo pensamento Cartesiano, tentava-se explicar os fenômenos da realidade pela mensuração, pela quantificação e, tudo que lhe escapasse, era passível de exclusão. Temos, como um dos fenômenos excluídos, sob essa lógica clássica, as emoções; não era possível quantificá-las, não era possível mensurá-las e, portanto, não eram passíveis de controle.

Assim, segundo Morin (2015, p. 102), o pensamento complexo, que rompe com o paradigma simplificador, é a “[...] busca de uma possibilidade de pensar através da complicação - ou seja, as infinitas inter-retroações -, através das incertezas e através das contradições. [...] a ideia de complexidade comporta a imperfeição já que ela comporta a incerteza e o reconhecimento do irreduzível”.

Deste modo, compreender as adolescências sob a ótica do complexo é perceber que não podemos prescrever um entendimento sobre a adolescência, uma única compreensão, criar um padrão. As adolescências são plurais e, por isso, qualquer tentativa de redução se mostra falha à sua compreensão, se mostra falha, mais especialmente, ao acolhimento desses e dessas adolescentes.

2) Diferentes Níveis de Realidade; o que possibilita rompermos com as ideias da existência de leis universais, regras aplicáveis a todas as formas de conhecimento, mas sim entendermos que existem diferentes regras para diferentes realidades (Ferreira; Melo, 2021; Nicolescu, 2008). As regras, nesse sentido, não se excluem, não são universais. Os diferentes níveis de realidade, sob essas diferentes regras, se conectam, se transversalizam e, nesse sentido, se dão a partir da existência de um termo T, um elemento que conjuga as plurais realidades.

Pensar na existência de diferentes níveis de realidade é adotar uma lógica que se faz mais frutífera, sob uma concepção de realidade como um processo dinâmico, dialógico, flexível, que se constrói por atravessamentos e transversalizações, nunca por verdades acabadas, fechadas, nunca por verdades absolutas.

Importa pontuarmos que o rompimento com essas verdades absolutas não implica num pensamento que se faça simples, ingênuo, no sentido da flexibilidade se aparentar como falta de rigor. O rompimento com essas verdades cristalizadas, ao

contrário, amplia e amplifica o conhecimento, tornando-o complexo, à medida que não se resume à apenas uma verdade, mas de que há a possibilidade de existirem e coexistirem diferentes níveis de realidade, cada qual com a sua própria lógica e em inter-relação.

Nesse sentido, a Carta da Transdisciplinaridade pode melhor nos explicar, em seu artigo 2º:

O reconhecimento da existência de diferentes Níveis de Realidade, regido por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a realidade a um só nível, regida por uma lógica única, não se situa no campo da transdisciplinaridade (Freitas; Morin; Nicolescu, 1994, p. 2)

Assim, os diferentes níveis de realidade integram a um pensamento em que não existem barreiras, obstáculos entre os conhecimentos; não existem pontes intransitáveis. Sob essa compreensão há abertura ao conhecimento, ao diverso, há a inter-relação e a coexistência entre os saberes, sem que tenham de se excluir. A exclusão dá espaço à inclusão, à medida que os conhecimentos se colocam em articulação.

Artigo 3:

A Transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa (Freitas; Morin; Nicolescu, 1994, p. 2)

3) Lógica do Terceiro Incluído; seria como um elo entre os diferentes níveis de realidade, a inclusão e integração desses níveis, de modo que as exclusões não se fazem possíveis e os conhecimentos, quando marginalizados pelas dicotomizações, pelas exclusões, são tomados em consideração. Sob essa lógica, os conhecimentos, a compreensão de mundo, não se faz de modo dual, dicotômica, mas sob a ótica de várias possibilidades, em que um terceiro termo, um termo agora incluído, se coloca à compreensão (Ferreira; Melo, 2021).

À medida que o terceiro termo T, o termo incluído admite a interação entre compreensões e conhecimentos antes vistos como opostos, como excludentes, há possibilidade de diálogo entre esses conhecimentos, de ampliação e amplificação de

saberes, de inclusão. Se antes os conhecimentos eram vistos como excludentes, se antes a lógica clássica despercebia a existência de um terceiro termo que fosse ao mesmo tempo A e não-A, com a lógica do Terceiro Termo Incluído há a existência de um outro termo, de uma outra possibilidade, de uma outra lógica, que é ao mesmo tempo A e não-A (Nicolescu, 2008; Ferreira; Melo, 2021).

Assim, à medida que se percebe a existência de um terceiro termo, há outra possibilidade compreensiva e aberta aos diferentes níveis de realidade, se pauta uma compreensão apoiada na dialética de conhecimentos antes contraditórios, uma lógica complementar à lógica clássica. Se possibilita caminhos a se pensar numa realidade diversa, plural, não mais reducionista, dicotômica e, portanto, limitante. As verdades, assim, abandonam seu caráter absoluto, cristalizado, rígido e passam a ser fluídas, provisórias e dinâmicas (Nicolescu, 2008; Ferreira; Melo, 2021)

Pensar sob a compreensão das adolescências é pensar nesses diferentes níveis de realidade e compreender a pluralidade vivencial dessas adolescências, é entender que as adolescências apontam sob a lógica do Terceiro Incluído, à medida que por muito tempo – e, por vezes, ainda o são – são vistas sob a ótica da exclusão, num termo que se exclui na relação entre as infâncias e os adultos, quando entendida como período transitório, de mera passagem. É pensar, nesse sentido, numa compreensão do complexo, que dá respaldo às outras pilastras; um conhecimento que se dá de modo transversal, inquieto e, por isso, fadado às aberturas, aos questionamentos, não aos encerramentos e fechamentos compreensivos.

Nesse sentido, a escuta do Pode Falar se situa como o Terceiro Termo Incluído, um termo aberto a novas possibilidades compreensivas, à medida que se possibilita a compreensão de diferentes níveis de realidade sob a complexidade do fenômeno estudado. Assim, a escuta do Pode Falar se coloca como transdisciplinar ao passo que o seu acolhimento se pauta na ótica do que é diverso, transversal e atravessado por várias questões que, invés de se reduzirem em si mesmas, invés de serem tidas como verdades absolutas, são postas em questionamento, numa indagação constante, com vistas à sua compreensão integral e ao entendimento e descortinamento das suas possibilidades e potencialidades.

A escuta do Pode Falar mais se aproxima de uma noção de escuta que se faz aberta, uma escuta que se pauta não apenas numa razão dita instrumental, mas sensível (Maffesoli, 2001), um modo de ouvir que não se dá de modo fechado,

reduzido, pautado pelas unovisões e em certezas absolutas, mas numa escuta que nos evoca a olhar fenomenologicamente a vida social e os seus desdobramentos; uma escuta cujo sentido não está em falar mais que ouvir, nem tampouco ouvir por ouvir, de modo simplista, mas em aprender a escutar, aprender a nos alforriarmos das nossas filosofias (Alves, 2003).

Escutar é complicado e sutil. [...] Daí a dificuldade: a gente não agüenta (*sic*) ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração e precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor. [...] Daí a importância de saber ouvir os outros: a beleza mora lá também (Alves, 2003, p. 65)

Sob essa compreensão a escuta do Pode Falar rompe com a lógica cartesiana de dicotomizações, de exclusões. Entende, como exemplo, que as emoções são um fenômeno a ser estudado, a ser discutido e acolhido. Ao contrário da lógica clássica, que marginalizava as emoções e tudo que não fosse passível de quantificação (Ferreira; Melo, 2021), no Pode Falar essas emoções têm espaço privilegiado de escuta, elas serão sempre bem acolhidas.

Há, portanto, a elaboração de vários níveis de realidade, à medida que, enquanto atendentes, nos colocamos no lugar de uma compreensão não redutora, fechada, mas complexa e transversalizada. A adolescência que nos chega não é só vista do ponto de vista de patologias, de adoecimentos, mas que vai ao encontro das possibilidades de seu ser; a adolescência que nos chega é a adolescência que frequenta a escola, que interage em família, em comunidade. É a adolescência preta, branca, de classe social baixa, média ou alta, indígena, evangélica, cristã, espírita, candomblecista (Ferreira, 2021), dentre tantas outras... É, portanto, a adolescência plural.

Como indígena sempre tive que passar por muitos desafios. E as pessoas também criticam muito. Isso desmotiva a gente, deixa pra baixo. Muitas vezes o povo não nos escuta, fala que é besteira o que sentimos e isso não é legal, fico até pior. Adoro vir aqui - Pode Falar - pq (*sic*) aqui me sinto bem, as pessoas me entendem, me deixam falar, é diferente (adolescente, Pode Falar).

Uma escuta apoiada na transdisciplinaridade é uma escuta indagadora, que rompe com quaisquer reduções e monovisões, ela se coloca como aberta ao plural,

ao novo, ao incerto (Melo; Ferreira, 2021). Para as adolescências, o Canal se configura como um espaço de acolhida, em que as dores, os sofrimentos, as angústias podem ser expressos sem interdições, sem julgamentos (Mora, 2021). Nesse sentido, uma escuta transdisciplinar seria uma escuta que:

[...] amplia e potencializa as relações, as inter-relações, as interpenetrações, as transversalidades, as transversalizações, as conexões, as reconexões, as interações, as dialogicidades, as contextualizações, as retroalimentações e as recursividades (Melo; Ferreira, 2021, p 42).

A escuta transdisciplinar é uma escuta que mais observa e ouve e que pouco fala. A escuta aberta, flexível, rigorosa, mas não rígida (Ferreira; Machado, 2020), possibilita a expressão do diverso, do plural, das possibilidades. Quando observamos, acolhemos e escutamos o outro nos desarmamos da ilusão de identidades fixas, estanques, permanentes (Ferreira; Melo, 2021)

No contexto do Pode Falar, por intermediação da internet, a escuta acolhedora é a que envolve relações de vínculo, de diálogo, de cuidado, dando possibilidades de compreensão do sofrimento humano, tomando em atenção as demandas, os interesses, as necessidades e as experiências de quem se presta a falar (Maynard *et. al.*, 2014). É a capacidade de “[...] ouvir quem me fala, ainda que eu discorde do que me é dito, ainda que o que me é dito seja diferente do que eu penso, do que sinto [...] eu tenho adesão, não excluo a interlocução” (Ferreira, 2022, p. 31)

Deste modo, a escuta do Pode Falar interessa à medida que possibilita aos/às jovens com comportamentos autodestrutivos, a retomada da fé na vida, na esperança de viver, na reelaboração do fio da vida (Fukumitsu; Vale, 2020). A escuta acolhedora possibilita a construção de vínculos, de modo que, embora os comportamentos autodestrutivos sejam uma saída possível, outros caminhos mais saudáveis são elucidados. Por meio da escuta interessada, da escuta acolhedora, “[...] é possível a construção de vínculos, a produção de relações de acolhimento, o respeito à diversidade e à singularidade no encontro entre quem cuida e quem recebe o cuidado” (MAYNART *et. al.*, 2014).

Considerando a fala de adolescentes que chegam ao Pode Falar, mais precisamente a avaliação deles e delas sobre o programa, temos: “o Pode Falar é um lugar muito bacana, sempre entro aqui e sempre sou muito bem recebido, gosto

muito daqui”; “eu nunca me sentir tão bem quanto me sinto aqui, as pessoas que atendem aqui tem uma vibe (sic) diferente, sei lá. Gosto muito!!”.

É nesse encontro, entre agentes e adolescentes, que a relação empática, sob o solo da amorosidade e da solidariedade pode ser construída. Escutar é construir uma tessitura de redes, em que as adolescências possam ser visibilizadas, ouvidas e acolhidas (Ferreira; Melo, 2021). Nesse caminho, o Pode Falar se demonstra como um canal de comunicação com as adolescências seguro, confiável e aberto ao diálogo. Um canal em que a comunhão se dá nos contrapontos do eu e do outro, no reconhecimento das alteridades (Alves, 2003).

Pensar nessas adolescências, agora ouvidas no Pode Falar, é pensar nas adolescências em fase escolar. Deste modo, o Pode Falar não deve ser pensado alheio à escola, mas junto a ela construir ações, elaborar propostas de enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos. As adolescências que falam no Pode Falar são as adolescências que, por vezes, também falam na escola, embora sejam, também por vezes, despercebidas, violentadas e violadas quanto aos seus direitos (Abramovay, 2002).

Sob essa consideração, de que devemos pensar na ambiência da escola como um espaço importante às adolescências e, por isso, também importante ao Pode Falar, que construiremos o próximo subcapítulo sobre o que entendemos por uma escola saudável; qual a importância da escola à saúde mental das adolescências? Essa é uma pergunta que, embora complexa de ser respondida, se faz necessária para ser trazida ao debate.

2.2.2 A escola e a saúde mental das adolescências: a prática pedagógica saudável

Neste momento, tomando em consideração os diálogos até aqui propostos, discutiremos sobre a ambiência escolar, perpassando sobre o que entendemos por uma escola saudável e sobre a sua escuta, tomando como agente de interlocução o/a psicólogo/a escolar. Os caminhos aqui traçados se apoiam nas seguintes indagações: o que é a escola? O que entendemos por uma escola saudável? Qual a escuta da escola? Qual a importância da escola à saúde mental das adolescências?

Sob esses caminhos, buscaremos entender a escola concebida como um importante mecanismo no desenvolvimento humano, compreendendo os seus propósitos e a sua importância à saúde mental das adolescências. Pensando na

escola como um direito às adolescências, nos cabe evidenciar qual o seu papel em relação a essas adolescências, pautando a discussão na sua historicidade e nos seus moldes na contemporaneidade.

Um caminho se coloca em questão: a escola não deve ser entendida desvinculada do contexto a que pertence, ela não é ahistórica, acrítica (Moraes, 2003). Os seus atravessamentos e desdobramentos históricos ressoam nos moldes educacionais tais quais os temos na atualidade. Pensar numa educação cuidadosa, numa ambiência mais acolhedora, é compreender os avanços fornecidos à prática pedagógica e os desafios ainda enfrentados nessas ambiências.

Segundo Maria Cândida de Moraes (2003), os problemas educacionais que percebemos na atualidade já persistem há muitas décadas; nesse sentido, a compreensão histórica desses fenômenos se faz importante ao passo que tentamos compreendê-los. A fala das emoções, a fala de si, o cuidado e o autocuidado, são questões, por vezes, ainda pouco discutidas nas ambiências escolares e universitárias (Motta; Romani, 2019). Por muito tempo a escola não deu e, em alguns casos, ainda não dá atenção aos dramas emocionais e os dramas existenciais de seus discentes; o posto à relevância é o conhecimento dito científico, pragmático, observável, manipulável. Nesse sentido, as emoções eram relegadas, uma vez que não se enquadram nesses critérios.

Segundo Hugo Monteiro Ferreira (2021), um especialista no que diz respeito aos estudos sobre a saúde mental de adolescentes e jovens, a escola do ocidente adotou um discurso racionalista positivista, do conhecimento pragmático, técnico, com finalidade exclusiva de preparar e inserir seus/suas discentes no mercado de trabalho. Esse discurso, pautado numa prática dita tradicionalista, se põe como desimportante à saúde mental, uma vez que as adolescências não são acolhidas e percebidas, mas ficam enfastiadas pela grande demanda de trabalho que essas instituições lhes cobram.

Há, nesse sentido, a ilusão de que o conhecimento relevante é o conhecimento técnico, o saber capaz de direcionar os/as discentes ao objetivo de inserção no mundo profissional (Ferreira, 2021; Moraes, 2003; Melo; Brito, 2020). Dito de outro modo, a escola abre mão do cuidado, do acolhimento e do reconhecimento das subjetividades, em prol de um discurso determinista, homogêneo, que despercebe as singularidades e violenta a alteridade.

Nesse sentido, uma escola assentada numa escuta redutora, homogênea, disciplinar se coloca em desfavor à saúde mental de adolescentes. Essas escolas, esse modelo de ensino, essa arguição institucional, é adoecedora, uma vez que não acolhe, mas exclui; a sua ênfase não está no sujeito, nos seus anseios, nos seus desejos, nos seus sonhos, mas na obtenção de resultados (Melo; Brito, 2020; Ferreira, 2022).

O modelo escolar tradicional, o paradigma tradicional de se compreender e conceber a educação (Moraes, 2003), tem como seu apoio e sustentação teórica e empírica o paradigma disciplinar.

A escola fundamentada na disciplinaridade apresenta sérios problemas estruturais e de concepção de que seja educação, do que seja infância, adolescência, juventude. Escolas disciplinares são adoecedoras na medida em que tentam privar o humano de uma expansão de suas subjetividades e impõem uma de objetividade plástica [...] no sentido de inibir a liberdade necessária à saúde mental (Ferreira, 2022, p. 61)

É importante atentarmos ao fato de que aqui não buscamos pensar na escola como um espaço tomado por adoecimentos, por condições patologizantes; não intencionamos essa generalização. O que intencionamos demonstrar são as condições adoecedoras que podem ser percebidas na escola e por ela fomentadas. Uma escola disciplinar, instrucionista (Ferreira, 2022; Moraes, 2003), não busca compreender, dialogar, mas normatizar e impor regras à convivência e à dimensão humana. É, nesse sentido, uma escola que atua em desfavor à saúde mental.

Sob outro caminho, importa entendermos que pensar na saúde mental de adolescentes implica pensarmos em outros organismos sociais que vão para além dos muros da escola⁷. Pensar na saúde mental das adolescências, especialmente no que diz respeito aos comportamentos autodestrutivos, significa pensar também na atuação da família e da comunidade nesse sentido, considerando as suas relações e inter-relações com o ambiente escolar (Melo; Brito, 2018).

No Pode Falar, como mencionamos alguns parágrafos acima, um dos principais problemas percebidos pelas adolescências diz respeito aos conflitos

⁷ No transcurso da presente pesquisa discorreremos mais sobre a atuação da escola, foco de nosso estudo. Entretanto, dar maior atenção à escola não significa considerá-la como único locus de análise e de responsabilidade exclusiva sobre a saúde mental das adolescências. A intenção de darmos amplitude às discussões sobre a escola diz respeito sobre a compreendermos como espaço privilegiado à percepção e lida dos comportamentos autodestrutivos e agente de interlocução com os demais organismos sociais - família, comunidade -, uma vez que é espaço privilegiado à participação adolescente.

familiares e, portanto, não se sentem acolhidos/as na família. Para alguns adolescentes, a escola, nesses casos, despontam como espaço de cuidado, em que podem ser ouvidos e ouvidas. Em outros, estes adolescentes se sentem sozinhos/as, desamparados/as, pois não se percebem escutados/as seja na família, seja na escola.

Essas informações ratificam alguns estudos, em que se percebe que os/as adolescentes colocam a escola como um lugar em que muitas vezes não são ouvidos/as, como um lugar em que, para eles e elas, não há acolhimento (Ferreira, 2022; Abramovay, 2002). A ausência desse cuidado é vista pelos/as discentes como algo ruim, que lhes causa angústia; o espaço escolar, que deveria ser um ambiente dotado de sentido e prazer, por vezes assume uma posição de desprazer na vida desses/as adolescentes.

Embora já tenhamos avançado nesse sentido, no sentido de termos na atualidade ambiências mais acolhedoras, cuidadosas, não é raro encontrarmos ambiências que são palco de condições patologizantes e violências dos mais diversos tipos, escolas desatentas aos/às discentes (Abramovay, 2000). A escola, que deveria se colocar num lugar de ajuda e acolhimento aos/às discentes, por vezes, ainda peca muito nesse sentido (Ferreira, 2022)

O currículo escolar e a busca da aprovação estudantil, pela obtenção das notas necessárias à aprovação nas disciplinas, por muito tempo impossibilitou a expressão das emoções ou de qualquer coisa outra que fugisse dos objetivos educacionais (Dias; Patias; Abaid, 2014); tudo o que fosse visto como alheio a esses objetivos era entendido como dispensável e, nesse caminho, as emoções foram relegadas.

A Psicologia Escolar não ficou alheia a essa perspectiva. Por muito tempo a prática da psicologia na escola foi voltada e interessada a atender os objetivos meramente educacionais, objetivos de fins curriculares. A práxis da psicologia se fazia, em certo ponto, desinteressada ao discente, dado que a sua finalidade de atuação não era ouvi-los/as, entendê-los/as, ajudá-los/as, mas de resolver situações que se opunham aos objetivos escolares (Melo; Brito, 2020).

Dito de outro modo, a Psicologia Escolar coadunava de uma prática meramente adaptacionista; a sua finalidade não era a de perceber quais os problemas e as dificuldades da instituição ou do currículo escolar, mas a de adaptar

o “aluno-problema” às normativas institucionais e educacionais (Dias; Patias; Abaid, 2014; Melo; Brito, 2020).

A prática adaptacionista se coloca como muito penosa aos/às discentes, uma vez que violenta, viola a alteridade. O objetivo da prática adaptacionista é eliminar a dita “desordem”, sobrepô-la com a “ordem” (Ferreira, 2022), com finalidade de manter um padrão, uma homogeneidade no seio escolar. A ideia é eliminar tudo o que, aparentemente, fuja aos seus objetivos. A ideia é a de que, tal qual como um experimento científico, tudo que fuja ao seu controle seja eliminado.

Com vistas à essa adaptação, o psicólogo e a psicóloga escolar por muitos anos se utilizaram, primordialmente, dos testes psicológicos, como ferramenta de trabalho aparentemente capaz de perceber o problema do/a discente, tendo em vista a sua imediata correção e adequação aos propósitos educacionais (Dias; Patias; Abaid, 2014).

De fato, por muito tempo o psicólogo inserido no contexto educacional utilizou como principal ferramenta no contexto escolar os testes psicológicos, com o intuito de medir as capacidades e habilidades dos alunos e neles identificar possíveis problemas e psicopatologias [...] apresentavam uma visão reducionista do indivíduo e dos processos que ocorrem no contexto escolar/educacional (Machado; Souza, 2004).

Sob essa prática, de caráter adaptacionista, positivista, a Psicologia Escolar, de algum modo, também relegava as emoções; os testes psicométricos, utilizados para medir e averiguar as capacidades e habilidades individuais restringiam qualquer expressão afetiva, qualquer emoção, uma vez que essas não eram passíveis de serem mensuradas (Melo; Brito, 2020). A Psicologia, assim, se colocava na contramão do seu público.

A tentativa de adaptação discente aos objetivos educacionais por vezes ainda se mostra presente em algumas realidades escolares, seja no campo prático do desempenho de suas atribuições seja nas expectativas depositadas na figura do/a psicólogo/a escolar pelo corpo escolar. Essa realidade pode ser inferida segundo relato de uma das psicólogas escolares entrevistadas nesta pesquisa, em que ela afirma que: “(...) se espera que nós, enquanto psicólogos, possamos resolver todos os problemas da escola e dos alunos, apagar incêndios, quase como bombeiros. Mas não pretendemos fazer isso e esse não é o nosso lugar”.

Essa perspectiva, da qual a Psicologia Escolar se apoiara no desempenho das suas atribuições, podemos nominar como paradigma moderno ou, como Boaventura de Sousa Santos (2008) nominou, por paradigma dominante; há, sob essa perspectiva, a tentativa de marginalizar e dispensar tudo o que fuja ao campo da objetividade, do concreto, do experiencial e, portanto, controlável. Acreditava-se, assim, que o conhecimento, o verdadeiro conhecimento, só poderia ser alcançado à medida que pudéssemos medi-lo, objetivá-lo (Ferreira; Melo, 2021).

Deste modo, sob essa visão, os conhecimentos plurais, as plurivisões, não são alcançáveis (Melo; Ferreira, 2021). A prática da Psicologia, nesse sentido, também desconsidera as peculiaridades e as particularidades de seus discentes, uma vez que não toma como pilastra o que é diverso e plural; com a adaptação e a aplicação de testes há redução, uma vez que os/as discentes são reduzidos/as à uma só coisa, à uma só condição na dinâmica da dicotomização: bom/ruim, burro/inteligente, doença/saúde, adaptado/a/não-adaptado/a.

A Psicologia Escolar não escutava, de fato, a esses discentes; o desempenho escolar insatisfatório era visto não como fracasso escolar, mas como fracasso individual (Melo; Brito, 2021; Dias; Patias; Abaid, 2014). Os diferentes níveis de realidade não são, sob essa perspectiva, alcançados. As emoções, o simbólico, as sentimentalidades, os afetos, as intuições, tudo isso é relegado, marginalizado, em prol do objetivo comum que seria o do saber científico, um saber positivista (Melo; Ferreira, 2021).

O conhecimento válido seria, portanto, o saber científico pautado pela rigidez (Ferreira; Machado, 2020), uma rigidez enquanto restrição de possibilidades, pelas unovisões, pelas reduções. Assim, a abertura ao diálogo, a fala de si, da expressão das sentimentalidades, era algo – por vezes ainda o é - inegociável, por fugir aos objetivos ditos acadêmicos (Melo; Brito, 2020).

Outra questão marcadamente percebida no currículo escolar diz respeito a parcialização, a fragmentação de disciplinas. Essa fragmentação, essa divisão do conhecimento em várias áreas e objetos de estudos, é resultado de uma hiperespecialização, na tentativa de reduzir a complexidade dos conhecimentos (Santos, 2008; Ferreira; Melo, 2021). Assim, segundo Descartes (*apud* Ferreira; Melo, 2021), dividindo o conhecimento em quantas partes fosse possível, o verdadeiro conhecimento seria alcançável.

Entretanto, ao propor essa divisão o homem, de algum modo, divide a si próprio. Realizando essas divisões, parcializa-se também o próprio homem, a sua própria natureza; ao contrário do que se esperava, o conhecimento não é alargado pela hiperespecialização, mas é estreitado e restrito às suas parcelas, de modo que as transversalizações, as relações, as plurivisões não se tornam possíveis (Santos, 2008). “O que se evidencia da Grécia antiga até a modernidade, é uma concepção dissociada, na qual a razão quase sempre tem *status* superior com relação aos sentimentos” (Vasconcelos, 2004, p. 616, *grifo do autor*).

Como pode o homem conhecer a si e ao seu mundo e marginalizar a sua própria condição humana das sentimentalidades, dos afetos, da intuição? Como pode o homem compreender a sua existência se nega o que há de mais essencial à sua condição, se nega as suas emoções? Nesse sentido, uma prática de atuação apoiada na fragmentação de saberes e na marginalização das emoções não se coloca em favor da saúde mental. A Psicologia Escolar, sob esse tradicionalismo, tomando como práxis a adaptação dos/as discentes, também não se coloca a favor da saúde mental de adolescentes.

Sobre como atuamos, eu diria que a nossa atuação é bastante pautada em entender como está aquele aluno e como ele se sente. Temos muitos desafios e, por vezes, não conseguimos lidar com toda a demanda. Apesar disso, temos muito cuidado em não somente focar no adoecimento, no que aparece dele como sintoma, mas entender que há algo mais ali, que ele precisa ser ouvido, acolhido e orientado. Nesse processo, a família também é muito importante (Psicóloga Escolar, 2023).

Para melhor entendermos sobre essa fragmentação de saberes e o que aqui chamamos pela marginalização das emoções, considerando as suas repercussões nas ambiências escolares, temos de nos remeter aos pensamentos de Descartes, tendo em vista a postulação de algumas regras, de acordo com a lógica clássica. Destacamos: 1) A verdade é autoevidente. Ou seja, o conhecimento verdadeiro é o conhecimento evidente, objetivo, que se apresenta de modo claro à observação; 2) O conhecimento deve ser parcializado, fragmentado, de forma a ser melhor compreendido e solucionado; 3) Para facilitação de apreensão do conhecimento, o objeto deve ser compreendido de forma ordenada, do mais simples de se compreender ao mais complexo; 4) Para se alcançar a verdade dos fatos, todas as regras anteriormente pronunciadas devem ser revisadas e revisitadas. Assim,

seguindo essas regras, o conhecimento é visto sob uma única ótica, uma única realidade; as regras seriam, portanto, universais (Melo; Ferreira, 2021).

Um dos grandes problemas que se aplicam a essa lógica diz respeito às emoções. Elas não se enquadram nesses critérios; não podem ser divididas, fragmentadas, tampouco podem ser compreendidas sob a égide da universalidade... Elas não são autoevidentes, uma vez que são subjetivas, não podem ser parciais, o que exclui o seu entendimento de modo ordenado, uma vez que não há partes a serem estudadas, mas um todo complexo, indiviso.

Assim, pensar na história da educação é entender que os adocimentos que aí ressoam estão também atravessados pelo currículo, um currículo modulado às custas do que foi supracitado, um currículo costurado e desenhado às custas da quantificação do conhecimento, da parcialização desses conhecimentos e da exclusão das sentimentalidades e das singularidades (Melo; Brito, 2020).

Sob a ótica transdisciplinar, essas emoções, essas expressões, são fundamentais ao currículo escolar e universitário. Marginalizar essas questões é marginalizar, de algum modo, a própria condição humana. Assim, a promoção de uma ambiência mais saudável, mais acolhedora, se dá a partir de uma perspectiva plural, atravessada, transversalizada com aspectos sócio-históricos, culturais, biopsicossociais (Melo; Ferreira, 2021).

É preocupação da pesquisa transdisciplinar, para além de desconstruir o binarismo, produzir e socializar conhecimento que tenha sentido para a vida das pessoas, que possa ajudar as pessoas a melhorarem tanto em termos individuais quanto em termos coletivos. [...] Nesse sentido, quando pensamos em pesquisa no âmbito acadêmico, tendo como abordagem a transdisciplinaridade, entendemos que o objetivo central [...] é tentar dar conta de fenômenos humanos [...] sob a regência de aportes teóricos e metodológicos plurais, diversos, não-prescritivos e dinâmicos (Ferreira; Melo, 2021, p. 51)

O que se espera do conhecimento é, portanto, não uma postura compreensiva verticalizada, mas horizontalizada, em que as singularidades possam ter vez e voz. O esperado é aquilo que Boaventura (2008) denomina por Paradigma Emergente, um paradigma plural, diverso, que inclui, não mais exclui, que pluraliza, não mais singulariza.

O que se pretende não é a criação de uma ciência geral, tampouco a criação de um novo conhecimento, mas abertura à compreensão de novos conhecimentos que não se encerram em si mesmos (Ferreira; Melo, 2021). Em outras palavras, sob a perspectiva transdisciplinar, os conhecimentos não devem ser esgotados, parcializados, fragmentados, mas constantemente indagados, postos a reflexão, reelaborados, transversalizados (Nicolescu, 2008; Ferreira; Melo, 2021).

O paradigma aqui nominado por dominante (Santos, 2008), ou o que também poderíamos nominar por paradigma moderno ou disciplinar (Ferreira, 2022), é, portanto, uma visão de mundo redutora, dicotômica, que não é suficiente para explicar o mundo e a sua complexidade, ao contrário, reduz as possibilidades, repercutindo em pouca ou quase nenhuma compreensão acerca do objeto estudado.

Esperamos que tenha sido possível entender que, ao falarmos do Paradigma Dominante (Santos, 2008), não pretendemos reduzir essa visão tão somente aos conteúdos escolares, é mais que isso. Pensar nesse paradigma, considerando o estudo aqui proposto, implica pensar numa visão de mundo em que as emoções e as sentimentalidades são relegadas, seja na ambiência escolar, seja para além de seus muros (Melo; Brito, 2020).

Entretanto, entendemos que temos de tomar por compreensão um paradigma nominado por emergente (Santos, 2008), que se coloca como condição de possibilidade, em entender como a sociedade, em que se insere a escola, pode se fazer enquanto um lugar mais saudável, em que as emoções sejam percebidas, a saúde mental promovida e, por conseguinte, os comportamentos autodestrutivos prevenidos e minorados. Um paradigma que não exclua e não segregue, mas que aceite e acolha o diferente, o diverso.

Pensar numa escola saudável é pensar numa escola atenta, interessada nas singularidades dos/as seus/suas discentes (Melo; Brito, 2020; Moraes, 1997). É pensar numa escola não apenas atenta ao currículo escolar, com vistas ao ingresso universitário e profissional, mas uma escola que se interesse e tome como ponto de partida e de chegada o desenvolvimento humano; o desenvolvimento em sua integralidade, em que as emoções se inserem.

Apesar de percebermos um maior direcionamento das escolas e das universidades no sentido de promover uma ambiência mais acolhedora e engajada às ações com objetivo de promoção à saúde mental, ainda são percebidas escolas em que os jovens passam pela vida escolar sem que estas ambiências assumam a

responsabilidade pela formação ética, social e afetiva desses jovens (Edwards; Espinosa; Mena, 2009).

[...] compreendemos que o grande problema da Educação decorre do modelo da ciência que prevalece num certo momento histórico e que influenciam as questões epistemológicas e as teorias de aprendizagem das quais derivam a mediação pedagógica e suas práticas correspondentes (Moraes, 2003, p. 3)

A proposta que nos parece a mais plural, a mais acolhedora e, portanto, que importa à saúde mental das adolescências, diz respeito a uma escola que poderíamos chamar por “escola viva”, em contraponto ao que Maria Cândida de Moraes (2003) nominou por “escola morta”. Segundo Moraes, uma escola morta é uma ambiência que reproduz a ciência do passado, uma ciência redutora, que produz sujeitos acríticos e incapazes de se reconhecerem como agentes em sua própria história. Uma escola viva seria, nesse sentido, uma ambiência saudável, que acolhe, que não julga, que percebe a existência do diverso e a importância no reconhecimento das singularidades.

Desse modo, pensar numa escola morta é pensar numa escola ainda apoiada no paradigma dominante (Santos, 2008), no paradigma tradicional (Moraes, 2003), apoiada nas premissas reducionistas de uma educação baseada na exclusão, na segregação, na singularização. O modelo de educação tradicional seria um modelo chamado por Paulo Freire de “educação bancária”, em que a escola seria depositária dos conteúdos propostos nos/as alunos/as e estes/as, por consequência, seriam passivos a esse processo.

Compreender a dimensão da afetividade num contexto que historicamente se constituiu pela objetividade como prática de ensino é possibilitar abertura ao acolhimento discente e modos de expressão de si. Ao passo que a Psicologia Escolar se assume como condição de possibilidade à escuta, ao acolhimento, a sua atuação deve se pautar no “[...] aperfeiçoamento de suas práticas mediante intervenções que considerem fatores históricos, sociais, políticos e econômicos, realizando uma intervenção ampla e contextualizada, que envolva os diferentes atores” (Dias, Patias, Abaid, 2014, p. 106).

Tal qual nos coloca Wallon (1975), a afetividade se faz importante à educação à medida que se relaciona à sensibilidade do ser, enquanto dimensão humana, cuja finalidade é orientada a construção de si e de mundo. Deste modo, tomando a

afetividade como dimensão humana possibilitadora da escuta acolhedora, temos de pensar numa prática pedagógica correlacionada às necessidades dos/as atores escolares.

Uma proposta pedagógica dirigida a mera transmissão de conteúdos ou, em outro sentido, uma escola atenta apenas aos requisitos pedagógicos mínimos, é uma escola que se faz desatenta e alheia às subjetividades e às particularidades de seus discentes, de modo que ao longo do percurso pedagógico as dores, os sofrimentos e as angústias não encontram, em muitos casos, espaços de abertura à fala.

A ênfase está na transmissão e o sujeito tem um papel insignificante na produção do conhecimento. A educação é compreendida como instrução e circunscrita à ação da escola. Prioriza-se as situações de sala de aula, onde os alunos são instruídos pelos professores (Moraes, 2003, p. 63).

A compreensão de uma escola que nos parece a mais atenta e interessada, portanto, a mais saudável, é a de uma escola conceituada por Estevão (2008) como uma “arena política”, em que se inserem e se percebem uma pluralidade de metas, objetivos, interesses, num contexto em que as emoções são parte importante e inseparáveis do processo de ensino.

Pensar num projeto pedagógico de promoção à saúde mental das adolescências é pensar numa ambiência que se faça interessada ao discente, mas não de vistas ao mercadológico e aos objetivos meramente profissionais e universitários. Um projeto saudável que aqui aludimos diz respeito a uma “[...] educação que promova a criticidade, não à alienação. Uma educação incursada no desenvolvimento de pessoas e de projetos de vida (Melo; Brito, 2020).

Negligenciar a dimensão do diálogo, do acolhimento, é negligenciar também o/a discente e violar um de seus direitos fundamentais; o direito à dignidade (Lei 13.819, 1990). O direito à dignidade, propiciado pelo acolhimento e visibilização dos/as discentes, faculta ao desenvolvimento mental, moral, espiritual e social (Lei 13.819, 1990). Deste modo, mais que uma responsabilidade, diríamos que a promoção de uma escuta acolhedora pelas ambiências educacionais se faz enquanto uma obrigação, um direito constitucionalmente garantido às adolescências. É dever das escolas ajudarem as adolescências.

Desse modo, a ambiência escolar deve se colocar no caminho de uma razão sensível, uma razão aberta (Maffesoli, 1998). A escola não deve se fadar às reduções, aos fechamentos, mas por uma razão alinhavada às sentimentalidades, de modo que as suas repercussões surtam efeito como um ensaio para a vida, em que os projetos de vida e possibilidades de ser podem ser elaborados (Melo; Brito, 2020). Assim, o processo e a experiência educativa pressupõem a mobilização de muitas emoções que repercutem nas relações e no Ser Educando (Freire, 2004).

O conceito de sensibilidade a que aqui pensamos é o conceito de uma aproximação empática, de uma escuta que possibilita o alcance da visibilização e da garantia aos direitos humanos. O novo paradigma proposto, apoiado nesse conceito, implica numa visão mais abrangente, contextualizada, ecossistêmica, complexa (Moraes, 2003). O complexo aqui posto não é de difícil, não é de algo de complicada superação, de dificultoso conhecimento, mas como algo que foge às amarras meramente tecnicistas e redutoras, como uma nova visão de mundo, interpenetrada pela ótica das transversalizações e das inter-relações, uma vida *in vivo* (Morin, 2015).

A vida *in vivo* não se reduz a números, estatísticas, a representações, mas se move, se indigna, se questiona, tem nome, idade, família, tem fome e sede e sonha. A vida *in vivo* sofre com as injustiças sociais, com a violência, com a doença, com o desemprego, com a exploração, com o assédio, a corrupção, a burocratização, a perversidade (Melo; Ferreira, 2021)

Deste modo, apoiada nessa premissa, a educação deve compreender as emoções e os afetos como parte inerente ao processo educativo. Assim, a proposta de educação aqui posta, que se aproxima ao que Maria Cândida de Moraes nomina por Paradigma Educacional Emergente (2003, p. 47), percebe o discente enquanto “[...] um aprendiz que constrói conhecimento usando as sensações, as emoções, a razão e a intuição [...], permite uma visão mais ampla do mundo e da vida”.

Pensar numa escola mais saudável é tensionar uma escola com novas visões e nova missão. Uma educação apoiada na pilastra da visão ecológica, uma ecologia de saberes (Santos, 2008), uma visão contextualizada sócio-historicamente e culturalmente situada.

Uma ambiência que possibilite o acolhimento é de uma ambiência em que os atores escolares, tais como professores/as, secretaria, psicólogos/as e demais

servidores/as estejam atentos/as às demandas discentes e que possam, a partir delas, possibilitar modos de atuação para esses/as discentes e elaboração de ações e propostas de promoção à saúde mental, repercutindo, desse modo, na prevenção aos comportamentos autodestrutivos. Uma proposta pedagógica em que haja o alinhamento de ações entre os seus atores, especialmente entre a psicologia e a pedagogia.

Uma escola acolhedora considera a expressão de seus discentes como pilastra fundamental de seu trabalho. Pela fala, os comportamentos autodestrutivos são evocados, são trazidos à discussão e propostas e ações podem ser pensadas e elaboradas na/pela escola.

Assim como o Pode Falar se configura como um espaço seguro, confiável, acolhedor, das adolescências, a escola pode e deve se configurar nesse lugar, como um importante vetor social, que considere o desenvolvimento humano sob perspectiva integral (Moraes, 2003) e, deste modo, entenda que as emoções são parte fundamentais ao processo de ensino; o cuidado e o acolhimento devem ser percebidos como importantes e inerentes à promoção da saúde mental.

Poder e dever se configurar em lugar de cuidado, sob nenhuma hipótese, diz respeito a pensar a escola sob uma perspectiva salvacionista (Gallo, 2003; Miranda, 2021). Uma vez entendendo a complexidade dos comportamentos autodestrutivos, entender a escola sob a égide de uma perspectiva salvacionista é um erro; as forças balizadoras de tal comportamento envolvem múltiplas questões, de ordem política, social, econômica e histórica.

Considerando a necessidade de apoio em rede à saúde mental de adolescentes e na busca de estratégias que importem à saúde mental desse público, pensamos que a escuta do Pode Falar interessa à escola, uma vez que se demonstra bem sucedida ao acolhimento de adolescentes e jovens e proporciona significativos resultados, no que diz respeito à promoção da saúde mental e na prevenção aos comportamentos autodestrutivos. Se a escola se utilizar da escuta do Pode Falar, uma escuta transdisciplinar, poderá melhor acolher os seus discentes. Ainda há muito que se avançar nesse sentido, mas impera esperarmos (Freire, 2004).

Cabe à escola ressignificar seus pressupostos teóricos, com vistas à maior flexibilização de suas demandas, estabelecimento de relações mais horizontalizadas e de maior dialogicidade (Freire, 2004; Moraes, 2003). Por esses caminhos, pela

desconstrução do modelo tradicional, do paradigma instrucionista (Moraes, 2003), que a escola pode se colocar como viva e atuante na promoção à saúde mental de seus discentes. Cabe à psicologia também repensar os seus pressupostos, com vistas à ressignificação da sua práxis nas ambiências escolares, tendo em vista que impera uma nova missão à sua atuação.

A Psicologia importa à escola ao passo que pode auxiliar os seus atores na condução de ações que se façam saudáveis. Auxilia a escola para uma escuta que acolha os/as discentes, que os perceba. Uma escuta que não mais mede e avalia, mas que cuida e respeita (Melo; Brito, 2020). Entretanto, embora haja uma lei que determine a presença de psicólogos/as e assistentes sociais em escolas públicas (Lei 13.819, 2019), após quase duas décadas em tramitação, ainda há a necessidade de maiores avanços.

Temos, segundo o artigo 1º da referida lei, de 11 de dezembro de 2019, que:

As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais (Brasil, 2019).

Embora essa lei endosse a necessidade de oferta, pelo poder público, dos serviços de Psicologia e de Serviço Social, ainda percebemos uma atuação do estado muito aquém às realidades escolares. Dentre algumas dificuldades impostas à atuação da Psicologia Escolar, a mais comumente percebida e, talvez, a de maior gravidade, diz respeito a grande demanda que os/as psicólogos/as escolares têm recebido, uma vez que a lei não detalha o seu lócus de atuação, a sua alocação, mas trata apenas da oferta de seus serviços.

Mais do que uma questão de mercado profissional, nossa discussão se põe na perspectiva de situar o papel do psicólogo como agente colaborador importante nas transformações necessárias para alcançarmos uma educação de qualidade no país, daí a importância da inserção desse profissional nos espaços e nas políticas públicas (Nunes; Melo; Oliveira, 2019, p. 4).

Já é percebido que os/as profissionais de Psicologia, muitas vezes, se encontram enfastiados/as pela grande carga de trabalho, dado que, em muitos casos, têm a necessidade de atuarem em mais de uma escola; há uma demanda muito grande para os psicólogos escolares e para as psicólogas escolares (Nunes;

Melo; Oliveira, 2019). Deste modo, a inserção da Psicologia Escolar nas ambiências educacionais, especialmente as de esfera pública, ainda é algo que necessita de maior atenção, uma vez que também se percebem dificuldades de acesso a esses profissionais pelos/as adolescentes (Nunes; Melo; Oliveira, 2019).

Mais especificamente no que concerne aos comportamentos autodestrutivos, se faz importante também evidenciar a lei nº 13.819 (Lei Vovó Rose), de 26 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio. No cerne das questões relativas a essa lei temos, mais precisamente no artigo 3º, as seguintes questões:

I – promover a saúde mental;

II – prevenir a violência autoprovocada;

III – controlar os fatores determinantes e condicionantes da saúde mental;

IV – garantir o acesso à atenção psicossocial das pessoas em sofrimento psíquico agudo ou crônico, especialmente daquelas com histórico de ideação suicida, automutilações e tentativa de suicídio;

V – abordar adequadamente os familiares e as pessoas próximas das vítimas de suicídio e garantir-lhes assistência psicossocial;

VI – informar e sensibilizar a sociedade sobre a importância e a relevância das lesões autoprovocadas como problemas de saúde pública passíveis de prevenção;

VII – promover a articulação intersetorial para a prevenção do suicídio, envolvendo entidades de saúde, educação, comunicação, imprensa, polícia, entre outras;

VIII – promover a notificação de eventos, o desenvolvimento e o aprimoramento de métodos de coleta e análise de dados sobre automutilações, tentativas de suicídio e suicídios consumados, envolvendo a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e os estabelecimentos de saúde e de medicina legal, para subsidiar a formulação de políticas e tomadas de decisão;

IX – promover a educação permanente de gestores e de profissionais de saúde em todos os níveis de atenção quanto ao sofrimento psíquico e às lesões autoprovocadas.

(Lei vovó Rose - 13.819/2019)

Entretanto, assim como evidenciado anteriormente, muitos desafios surgem no sentido de efetivação das propostas da lei, especialmente no que diz respeito à psicologia escolar, tanto de sua efetiva inserção no seio da escola quanto da insuficiente mão de obra em relação às suas demandas.

Há a necessidade da maior presença da Psicologia no lócus escolar, especialmente nas escolas públicas, tendo por consideração a sua importância na escuta de adolescentes (Melo; Brito, 2020) e como a sua presença, sob uma escuta acolhedora e atenta, importa à saúde mental desses jovens, tendo como consequência a prevenção aos adoecimentos e aos comportamentos autodestrutivos nas adolescências.

À Psicologia Escolar cabe o importante papel de se colocar como agente de escuta e de acolhimento, tomando em importância a fala dos/as adolescentes escolares. Compete aos/às profissionais de Psicologia uma atuação inter-relacionada aos outros atores escolares, especialmente com a Pedagogia, com vistas a promoção de uma ambiência que se faça mais acolhedora, mais cuidadosa e mais atenta (Melo; Brito, 2020).

Nesse sentido, trilhando os caminhos propostos, tendo compreendido o que são os comportamentos autodestrutivos, o que chamamos por adolescências, o que é o Pode Falar e a sua escuta e o que é uma escola saudável, no próximo capítulo evidenciaremos os caminhos metodológicos da pesquisa, em sentido de elucidarmos ao leitor e à leitora o percurso percorrido até a análise dos dados, a ser apresentada no capítulo subsequente à metodologia.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para a realização do presente estudo optamos por utilizar, conforme já temos discutido ao longo do presente texto, da abordagem transdisciplinar, por considerarmos que essa abordagem está de acordo com os objetivos aqui propostos. Essa abordagem se faz pertinente à medida que o seu foco não é a

verificação numérica dos dados, a sua experimentação, a sua objetivação, mas a compreensão dos fenômenos, considerando as suas afinidades, os seus atravessamentos, as suas particularidades, sob a compreensão da existência de níveis de realidade diversos, não excludentes, mas inter-relacionados (Ferreira; Melo, 2021).

Nos orientamos no sentido de que, sob essa perspectiva, conseguimos uma maior aproximação e compreensão do objeto de estudo, tomando por consideração que as vivências, as experiências são também importantes aos seus objetivos e, deste modo, possibilitam uma compreensão integral do fenômeno estudado. Essa perspectiva nos interessa ao passo que aqui tratamos sobre questões do campo do complexo e, para melhor estudá-las, para melhor compreendê-las, temos de estudá-las sob uma ótica também complexa (Morin, 2015).

Essa abordagem guiará todas as discussões propostas nesta pesquisa, considerando que essa perspectiva, que rompe à todas as reduções, às monovisões e, assim, se faz mais ampliada e plural, se faz relevante ao estudo aqui proposto, especialmente se queremos abordar sobre uma inter-relação entre o Pode Falar e a escola considerando o comportamento autodestrutivo nas adolescências.

Esse método se caracteriza por buscar a compreensão subjetiva do objeto analisado, cujo foco não é alcançar numericamente os dados, mas as suas particularidades e a compreensão dos fenômenos que lhe envolvem, pautando-se pela busca em outros saberes e práticas, tendo em vista não um recorte analítico, mas numa concepção de pesquisa que transcende o processo lógico e intelectual, evoluindo para um processo dinâmico, coerente, dialógico e criativo, pautando-se na promoção de uma visão integral do ser humano.

Há a existência de uma escuta transversal dos fenômenos, que rompe fronteiras e, nesse sentido, admite novas possibilidades compreensivas. A transdisciplinaridade, como suporte teórico, viabiliza a aproximação compreensiva de questões aqui postas da ordem do complexo. A complexidade, nesse sentido, não de dificuldade, de rigidez (Ferreira; Machado, 2019), mas no que tange à uma compreensão integral dos fenômenos e de todos os seus atravessamentos (Morin, 2015).

Pensar na abordagem transdisciplinar e o seu uso no aporte teórico-metodológico implica uma compreensão do fenômeno que se dá não sob um único enfoque, sob o olhar de apenas uma disciplina, mas uma compreensão plural,

que deságua sobre as mais diversas disciplinas e áreas do conhecimento humano, mantendo-as em constante diálogo, interação, inter-relacionando-as (Ferreira, 2008).

Segundo Sommerman (2002), a transdisciplinaridade se coloca como uma teoria do conhecimento aberta à multirreferencialidade e à multidimensionalidade da dimensão humana. Entende-se, nesse sentido, que a transdisciplinaridade evoca ao movimento *entre, através* e para *além* dos conhecimentos, rompe com as reduções, unovisões e perspectivas estanques; a transdisciplinaridade possibilita uma compreensão processual dos fenômenos, estabelecendo um diálogo entre as diferentes áreas do saber (SOMMERMAN, 2002).

Implica em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros. A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do Ocidente e do Oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade [...] (Sommerman, 2002, p. 10)

A seguir, discorreremos sobre questões pertinentes à realização da pesquisa, considerando o seu objeto, problema, objetivos e o seu trajeto metodológico.

Objeto

Considerando a importância do Pode Falar para a escola e da escola para o Pode Falar que tomamos como objeto da presente pesquisa compreender a inter-relação entre o Pode Falar, a Escola e o enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos - autolesão sem intenção suicida, ideação suicida e tentativa de suicídio - nas adolescências.

Problema da pesquisa

Como problema da nossa pesquisa, pensamos e propomos a seguinte indagação: o Pode Falar e a Escola, considerando os seus objetivos, as suas funções, as suas atribuições, podem ajudar no enfrentamento dos comportamentos autodestrutivos - autolesão sem intenção suicida, ideação suicida e tentativa de suicídio - de adolescentes?

Objetivo geral

Com vistas a responder à pergunta supracitada, mais precisamente no item “problema da pesquisa”, objetivamos, de modo geral, compreender a inter-relação Pode Falar e Escola, com vistas ao enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos de adolescentes.

Objetivos específicos

Com vistas ao alcance do objetivo geral traçamos, mais especificamente, os seguintes objetivos: a) mapear as demandas e as queixas emergentes no Pode Falar e na Escola no que diz respeito aos comportamentos autodestrutivos de adolescentes; b) analisar como a Escola e o Pode Falar atuam no enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos nas adolescências; c) refletir sobre a relevância do Pode Falar para a Escola e vice-versa, considerando o enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos de adolescentes.

Trajetó Metodológico

Neste momento apontaremos a metodologia que foi utilizada neste estudo, considerando o método utilizado, as técnicas, os instrumentos, sujeitos participantes, o lócus de trabalho e as técnicas de coleta de dados e de análise de dados. Mais à frente, com vistas de elucidar ao/a leitor/a os caminhos metodológicos aqui utilizados, explicaremos os passos da pesquisa, considerando os seus objetivos e as suas sustentações teóricas.

3.1 Método

Tomando a abordagem transdisciplinar como norteadora para as questões aqui postas, utilizamos como método da pesquisa a observação participante, tendo em vista que esse método se caracteriza por sua dinâmica, de modo que possibilita não somente a descrição do fenômeno, mas a percepção de suas singularidades, a orientação e o sentido atribuídos num dado momento, caracterizados pelas interações entre pesquisador e meio (Correia, 2009).

A observação participante, tal qual nos orienta Correia (2009) tem como objetivo não só a descrição dos componentes de uma situação, do contexto do

objeto de estudo, mas a identificação e circulação de sentidos, entendendo as pessoas e as suas atividades num contexto de interação e ação, possibilitando uma análise compreensiva, tendo como um de seus atravessamentos as vivências entre o pesquisador e o objeto de estudo.

Nesse sentido, a observação participante é realizada em contato direto do pesquisador com os atores sociais investigados, no âmbito cultural e contextual desse grupo, de modo que o próprio investigador se coloca como instrumento da pesquisa, à medida que as suas experiências possibilitam a apreensão do contexto e de todos os seus desdobramentos (Correia, 2009).

[...] na observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, sendo uma clara vantagem, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados, através da observação de contextos naturais e nos quais é possível ter acesso aos conceitos que são usados no dia-a-dia, por se conhecer a linguagem dos intervenientes (Correia, 2009, p. 33).

3.2 Técnicas

Observação exploratória

Como uma das técnicas utilizadas no presente estudo, fizemos uso da observação exploratória. Essa observação consiste numa “porta de entrada” à observação do contexto, das inter-relações, das vivências sobre o objeto a ser estudado, também é útil à identificação de elementos importantes à pesquisa e que possam ser incluídos na discussão (Révillion, 2003).

Segundo Sampieri *et.al.* (1991), a observação exploratória possibilita aumentar o grau de familiaridade com o fenômeno estudado e com as discussões que serão propostas. Possibilita, em estudos desconhecidos ou pouco conhecidos, trazer análises mais ricas, mais amplas, à medida que põe em evidência ao pesquisador uma análise mais completa sobre o ambiente de estudo, consistindo numa observação, deste modo, mais flexível, mais aberta, mais investigativa e compreensiva (Sampieril *et.al.*, 1991).

Considerando dados e investigações ainda escassas no que diz respeito às discussões aqui propostas, a observação exploratória se fez fulcral, uma vez que

possibilita a ampliação dos horizontes compreensivos e nos aponta flexibilidade aos caminhos de trabalho propostos. Apoiados nessa técnica, as discussões aqui propostas tomarão caminhos abertos ao questionamento, aos diálogos compreensivos e, nesse sentido, à um horizonte de incertezas, possibilitando que o fenômeno e os seus desdobramentos venham à tona da forma mais transparente e autêntica (Révillion, 2003)

Entrevista semiestruturada

A técnica entrevista semiestruturada, sob a utilização de um roteiro (ANEXO II), auxiliou na condução do estudo e na obtenção de seus dados, de forma acessível, lúcida e simples, tanto para o aplicador quanto para as participantes da pesquisa. Essa técnica foi aplicada às participantes psicólogas escolares.

A utilização dessa técnica consiste num roteiro previamente elaborado, tendo por finalidade atender aos objetivos propostos no presente estudo e melhor compreender e trabalhar com as especificidades do público em que será aplicada. Segundo Manzini (2004), as características dessa técnica consistem em questionamentos básicos, apoiados nas teorias e nos objetivos relativos ao tema da pesquisa, com vistas ao surgimento de respostas por parte dos/as participantes que venham a atender à sua finalidade.

A entrevista semiestruturada se fundamenta num roteiro fundamentado em questionamentos básicos, perguntas principais e norteadoras, que visam ser complementadas pelo/a investigador/a e pelo/a participante com informações pertinentes ao objeto estudado. Nesse sentido, intenciona a emergência de informações de forma mais livre e espontânea, mas em acordo com os objetivos e as finalidades da pesquisa (Manzini, 2004).

A entrevista semiestruturada se faz importante dado que possibilita uma conversa, um diálogo livre e espontâneo. Os seus dados são colhidos não numericamente, não objetivamente, mas se trabalha com os sentidos que são dispostos durante a sua aplicação, com os significados que o dado fenômeno possui para o/a entrevistado/a (Manzini, 2004). É uma técnica mais ampla, que produz amplos dados, uma vez que o/a entrevistado/a se sente mais livre para falar sobre um determinado assunto.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a pesquisa foram: aparelho celular para gravação das entrevistas; computador com acesso à internet, com vistas ao acesso do Canal Pode Falar; Roteiro da entrevista.

3.4 Sujeitos participantes

Nesta pesquisa participaram duas Psicólogas escolares vinculadas à rede pública de ensino, mais especificamente de uma escola de nível federal, situada na cidade de Recife-PE.

O autor da presente pesquisa também foi participante ativo em sua construção, uma vez que, como atendente do Canal Pode Falar, ficou responsável na coleta das falas das adolescências atendidas no Canal.

3.5 Critérios éticos à realização da pesquisa

A presente pesquisa adota rigorosos critérios éticos na coleta e análise de dados provenientes do Canal Pode Falar, Canal online destinado a atender adolescentes e jovens, dos 13 aos 24 anos. Importa compreender que o rigor ético na coleta e análise dos dados se faz necessário uma vez que lidamos, no presente estudos, com adolescentes, havendo a necessidade de certos parâmetros e critérios ao trabalho com esse público.

A abordagem ética desta pesquisa é fundamental, sendo pautada pelos princípios da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) do Brasil, que estabelece diretrizes para a coleta, armazenamento e uso responsável de informações pessoais. Além disso, a pesquisa respeitou integralmente a política de privacidade do Canal Pode Falar⁸, a qual garante o anonimato dos usuários que buscam suporte e orientação através deste canal. A política de privacidade enfatiza a confidencialidade dos dados, uma vez que sustenta o anonimato das adolescências que chegam ao atendimento.

A sustentação do anonimato das adolescências é uma garantia do Canal em sentido de que, o modo como ele está estruturado, a criptografia dos seus dados,

⁸ A política de privacidade do Canal Pode Falar pode ser acessada no site do Canal.

não possibilita, nem mesmo pelos agentes ou pela equipe técnica-tecnológica, o rastreio ou a coleta de informações desses/as adolescentes. A sua construção se deu para que, de nenhum modo, essas adolescências pudessem ser identificadas.

Deste modo, o critério ético da pesquisa se ancora e acorda à política de privacidade do Canal Pode Falar, uma vez que ela própria assegura a confidencialidade de seus dados e possibilita o desenrolar ético do presente trabalho.

Portanto, a garantia do anonimato dos adolescentes e jovens envolvidos na pesquisa é de suma importância, sendo um pilar ético que norteia todas as etapas deste estudo. Nas transcrições literais das falas dos/as adolescentes, as siglas utilizadas entre parênteses, como forma de citação, são inteiramente fictícias, sendo postas em sentido de tornar a leitura e a experiência do leitor mais fluida. Nessas citações, apenas as idades são mantidas, uma vez que se enquadram na política do Pode Falar.

De acordo com a política do Canal Pode Falar, nenhum dado individual é registrado ou compartilhado com terceiros, respeitando-se assim não apenas os preceitos da LGPD, mas também as disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O respeito ao ECA é devidamente observado, considerando o caráter sensível das informações e a necessidade de proteger os direitos e a privacidade dos participantes menores de idade.

Além disso, sobre a política de privacidade do Canal Pode Falar, vale destacar que ela seguiu protocolos específicos de consulta ao Ministério Público, em sentido de garantir o alinhamento com as normativas legais e éticas vigentes. As consultas ao Ministério Público foram realizadas com vistas ao compromisso ético da integridade e o bem-estar das adolescências atendidas. Tais práticas éticas e legais são essenciais para a condução responsável e confiável deste estudo, assegurando a proteção dos direitos das adolescências.

Em síntese, os critérios éticos adotados nesta pesquisa refletem um compromisso inabalável com a privacidade, a confidencialidade e o respeito aos direitos dos participantes. Ao seguir as diretrizes da LGPD e a política de privacidade do Canal Pode Falar, esta pesquisa reafirma seu comprometimento com a ética e a integridade na condução deste estudo, uma vez que envolve questões sensíveis relacionadas às adolescências, mais precisamente aos comportamentos autodestrutivos.

3.6 Procedimento de coleta de dados

Importa entendermos que para a coleta de dados tivemos dois lócus em nossa pesquisa: o Canal Pode Falar e a escola. No lócus escolar, tivemos a participação e interlocução das psicólogas escolares; no Canal Pode Falar, os dados necessários à pesquisa foram obtidos mediante acesso ao Canal Pode Falar, dado que o autor do presente estudo é atendente do referido canal e atua na equipe de coordenação das formações nacionais para novos/as atendentes e, por isso, possui livre acesso aos dados e índices concernentes às ações e aos atendimentos do canal desde o seu surgimento.

Para a coleta dos dados, considerando as participantes psicólogas, foram explicados os objetivos da pesquisa, o sigilo sobre as informações colhidas e a preservação da identidade destas, bem como foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Quanto à gravação das entrevistas, uma das psicólogas autorizou a gravação enquanto que a outra, não. Na situação em que a gravação não foi autorizada, houve ênfase na escrita manual, considerando os principais pontos abordados por ela. No caso em que houve a autorização da gravação, a entrevista foi posteriormente transcrita.

A realização da entrevista semiestruturada com as psicólogas escolares objetivou compreender se as queixas e as demandas que chegam à escola são as mesmas percebidas no Pode Falar e como a escola tem lidado no enfrentamento a esses comportamentos.

Participantes psicólogos/as

As participantes psicólogas, como condição à participação na pesquisa, tiveram de estar vinculadas à escola da rede pública de ensino. Quanto a coleta de dados para esse público, num primeiro momento tivemos a assinatura do TCLE (ANEXO III) e, em seguida, nos utilizamos do roteiro de entrevista semiestruturada (ANEXO II), considerando questões que envolveram a compreensão das principais queixas e demandas dos/as adolescentes que são percebidas na escola; os adoecimentos percebidos na escola; a escuta da psicologia escolar; como a escola tem lidado com os comportamentos autodestrutivos, considerando ações e estratégias para o seu enfrentamento.

Como objetivo da participação dos/as psicólogos/as escolares, intencionamos perceber quais as principais queixas e demandas que chegam à escola, como se dá a escuta da escola por intermédio da psicologia escolar e como essa escuta importa à saúde mental das adolescências, considerando o enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos. As indagações tiveram como intenção finalística entender se as queixas e as demandas que chegam à escola são as mesmas que percebemos no Pode Falar e, nesse sentido, traçamos a nossa discussão.

Como perguntas norteadoras à pesquisa, a partir da entrevista realizada, tivemos: a escola, através da Psicologia escolar, tem escutado os/as seus/suas discentes? A escola, por intermédio do Psicólogo escolar, tem escutado as questões concernentes aos comportamentos autodestrutivos? A Psicologia escolar escuta o que escutamos no Pode Falar?

Canal Pode Falar

Em sentido de compreender a inter-relação entre o Pode Falar e a escola, buscamos, por meio de acesso à base de dados do Canal Pode Falar, discutir sobre quais as principais queixas e demandas que chegam nesse espaço pelas adolescências; qual a escuta do Pode Falar; como se dá a escuta do Pode Falar no que diz respeito aos comportamentos autodestrutivos nas adolescências; quais as estratégias e ações do Pode Falar, considerando o enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos; como o Pode Falar importa à escola no que diz respeito à escuta das adolescências, como um espaço de comunicação para/desse público.

Os dados dos adolescentes foram colhidos pelo autor da presente pesquisa, a partir de atendimentos, depoimentos e pesquisas de satisfação no Canal Pode Falar. Os dados foram condensados considerando o período de um ano, sendo o seu último dia em 20 de março de 2024.

A coleta dos dados obedeceu a critérios éticos de pesquisa, tomando por consideração a LGPD e a política de privacidade já existente no Canal Pode Falar, a qual se situa e baseia sob uma série de normatizações e em consultas ao Conselho Nacional do Ministério Público, havendo, portanto, a garantia da privacidade e do anonimato das adolescências que são atendidas no Canal.

Temos, portanto, como objetivo da participação das adolescências, entender como eles e elas compreendem os comportamentos autodestrutivos, os adoecimentos a estes relacionados, às suas vivências e as suas experiências com/sobre esses comportamentos, as suas principais queixas e demandas na escola e como a escola tem atuado no sentido de elaborar ações de enfrentamento a esses comportamentos, se a escola tem ou não lhes ajudado.

O acesso aos dados foi possível pelo autor do presente estudo, orientando do professor Hugo Monteiro Ferreira, ser atendente e atuante na coordenação das formações nacionais para atendentes do referido canal. Considerando a extensão de dados do Pode Falar, estes dados foram filtrados em sentido de atender aos objetivos da presente pesquisa, sendo utilizadas como palavras-chave os seguintes termos: ideação suicida, autolesão, tentativa de suicídio e suicídio (termo não diretamente relacionado aos objetivos da pesquisa, mas inter-relacionado aos demais).

Tomando como base os procedimentos supracitados, intentaremos compreender a inter-relação do Pode Falar e da escola no que diz respeito aos comportamentos autodestrutivos nas adolescências. Esperamos como resultado entender como a escola e o Pode Falar, considerando seus objetivos, suas funções, suas atribuições, podem ajudar no enfrentamento dos comportamentos autodestrutivos - autolesão sem intenção suicida, ideação suicida e tentativa de suicídio - de adolescentes.

Sujeitos participantes/Lócus de análise	Psicólogos/as escolares	Canal Pode Falar
Lócus de análise e coleta de dados	Escola da rede pública de ensino	Espaço virtual do Canal Pode Falar
Método	Observação participante	Observação participante
Técnicas utilizadas	Observação exploratória; Entrevista semiestruturada	Observação exploratória; Observação participante
Instrumentos utilizados	Roteiro de entrevista; celular; TCLE	Computador com acesso à internet

Coleta dos dados	Aplicação de entrevista semiestruturada	Acesso à base de dados do Canal Pode Falar seguindo-se pela filtragem dos conteúdos e atendimentos de adolescentes
Análise dos dados	Análise de conteúdo (MINAYO, 2012)	Análise de conteúdo (MINAYO, 2012)

3.7 Procedimento de análise de dados

As entrevistas das psicólogas escolares e os depoimentos e as falas dos adolescentes foram analisados mediante a Análise de Conteúdo, mais precisamente a análise temática, a qual se baseia em compreender, interpretar e desvelar os núcleos de sentido. Ela se compõe da *pré-análise*, que visa a “compreensão e a internalização dos termos filosóficos e epistemológicos que fundamentam a investigação desde quando iniciamos a definição do objeto” (Minayo, 2012. p. 622); *a ordenação e organização do material*, em que “não deve buscar nele – material - uma verdade essencialista, mas o significado que os entrevistados expressam” (Minayo, 2012. p. 624); *análise e interpretação dos dados*, as quais asseguram-se critérios de fidedignidade, validade e interpretação, por base da literatura consultada. É “[...] tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade.” (Minayo, 2012. p. 626).

3.8 Passos para a realização da pesquisa

A seguir, elencamos os passos trilhados para a realização da pesquisa, considerando o período que compreende desde a entrada no Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades até a sua finalização, no que concerne à defesa da dissertação.

Importa evidenciarmos que os passos aqui postados são fruto das orientações estabelecidas em encontros com o professor doutor Hugo Monteiro Ferreira. Todos os caminhos da pesquisa, desde a entrada no mestrado até a sua finalização

transcorreram num sentido dual, de trocas mútuas entre orientador e orientando, de modo que a pesquisa se configure coerente aos objetivos propostos e às suas trilhas metodológicas. Tomamos, nesse sentido, a dialogicidade como pilastra à realização do referido trabalho, entendendo-a como princípio que resulta em encontro, com vistas à construção do conhecimento.

1º Passo – Cursar as disciplinas obrigatórias e eletivas do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades, no primeiro e no segundo semestre do ano de 2021. Destacamos:

1º semestre (03/2021 – 07/2021) –

Abordagens Metodológicas Interdisciplinares e Transdisciplinares (prof. dr. Hugo Monteiro Ferreira e a profa. dra. Gilvaneide Ferreira de Oliveira);

Diálogos Interdisciplinares (profa. dra. Ana Paula Abrahamian de Souza; o prof. dr. Wagner Lins Lira e o prof. dr. Moisés de Melo Santana)

Abordagens Metodológicas Interdisciplinares (profa. dra. Cibele Maria Lima Rodrigues; profa. dra. Denise Maria Botelho e o prof. dr. Maurício Antunes Tavares)

2º semestre (09/2021 – 12/2021)

Infância e Contemporaneidade: reflexões interdisciplinares (profa. dra. Patrícia Maria Uchôa Simões e o prof. dr. Humberto da Silva Miranda)

Desenvolvimento Humano: do nascimento à juventude (profa. dra. Flávia Mendes de Andrade e Peres e a profa. Dra. Patrícia Maria Uchôa Simões)

Seminário Integrado (profa. dra. Emmanuelle C. Chaves e profa. dra. Gilvaneide Ferreira de Oliveira)

2º Passo – Sob orientação, ficou acordado a realização de levantamento bibliográfico sobre o tema, com vistas à fundamentação e caracterização do objeto proposto ao estudo;

3º Passo – Em encontros realizados com o orientador do presente estudo, procedemos com: elaboração do objetivo geral e dos objetivos específicos da pesquisa; definição do objeto; definição do problema de pesquisa;

4º Passo – Em seguida, em encontros de orientação subsequentes, pautamo-nos na elaboração da metodologia do estudo: abordagem, método, técnicas, instrumentos, sujeitos participantes, lócus, procedimentos de análise de dados e procedimentos de coleta de dados;

5º Passo – Tomando por perspectiva os caminhos metodológicos a serem seguidos e tendo sido realizado o levantamento bibliográfico, iniciamos a fase de elaboração dos capítulos da fundamentação teórica;

6º Passo – Apresentação do esboço do projeto de pesquisa na disciplina de Seminário Integrado. O referido encontro contou com a participação do orientador Hugo Monteiro Ferreira, tendo sido o material apresentado anteriormente revisado;

7º Passo – Apresentação do projeto de pesquisa na Semana Pedagógica PPGEI – 2022. O material de trabalho foi devidamente revisado e posto às correções pelo orientador;

8º Passo – Apresentação do projeto de pesquisa para o Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, da Infância e da Juventude. O referido grupo de pesquisa é coordenado pelo professor orientador desse estudo, Hugo Monteiro Ferreira, e interessa à medida que discutimos sobre o andamento da pesquisa;

9º Passo – Defesa do projeto na banca de qualificação;

10º Passo – Mapeamento das escolas da rede pública de ensino que servirão de campo de estudo à pesquisa, sob orientação e colaboração do professor Hugo Monteiro Ferreira;

11º Passo – Mapeamento dos/as psicólogos/as escolares que farão parte da pesquisa;

15º Passo – Encontro com os/as psicólogos/as escolares das escolas da rede pública de ensino para explicação do que se trata a pesquisa, os seus objetivos e para assinatura do TCLE;

16º Passo - Encontro com os/as psicólogos/as escolares das escolas da rede pública de ensino para aplicação da entrevista semiestruturada;

17º Passo – Coleta dos dados no Canal Pode Falar;

16º Passo – Análise dos dados;

17º Passo – Redação da dissertação considerando as orientações sobre os dados colhidos e analisados;

18º Passo – Defesa da dissertação do mestrado com vistas à obtenção do título de mestre.

Considerando os caminhos metodológicos aqui descritos, nos cabe agora a apresentação do próximo capítulo desta dissertação, que mais precisamente diz respeito à análise do estudo, tendo como proposta a compreensão da inter-relação Pode Falar e escola.

4. A inter-relação Pode Falar e escola: possibilidades de atuação

Este terceiro capítulo surge em sentido de uma proposição, como parte analítica, considerando a percepção de que o Pode Falar seja importante para a escola e vice-versa, evidenciando as inter-relações aí existentes. As discussões aqui postas, bem como as suas análises, advém a partir das falas das adolescências que chegam ao Pode Falar, de Psicólogas Escolares e das experiências de atendimento no Canal, focalizando, mais especificamente, nos comportamentos autodestrutivos.

Essa discussão se apoiará nas potencialidades e nos desafios enfrentados por essas adolescências e como ressoam na escola e no Pode Falar, sob a compreensão de que esses espaços importam à promoção da saúde mental de adolescentes e jovens uma vez amparados em ações que se façam cuidadosas e sob escuta que acolha, sob escuta que cuide.

Amparada na metodologia proposta, a análise dos dados obedecerá a Análise de Conteúdo de Minayo, considerando os seguintes eixos temáticos: a) Principais demandas em saúde mental de adolescentes; b) Principais demandas de

comportamentos autodestrutivos em adolescentes; c) Potencialidades no trabalho em saúde mental de adolescentes; d) Fragilidades no trabalho em saúde mental de adolescentes.

Os eixos supracitados corresponderão aos núcleos temáticos de análise da presente pesquisa, mediante os dados colhidos no Pode Falar (considerando as experiências de atendimento) e na escola (considerando a fala de psicólogas escolares).

A seguir, a disposição dos eixos, considerando os dados colhidos em ambos lócus. Em seguida, será discutida a análise, considerando os dados, depoimentos e eixos abaixo discriminados.

Eixos	Lócus Escola (Psicólogas escolares)	Lócus Canal Pode Falar (Atendente do Canal)
Eixo a - Principais demandas em Saúde Mental de adolescentes	a) Ansiedade; b) Preocupação com o desempenho escolar; c) Autolesão; d) Rede de apoio frágil; e) Conflitos familiares e entre amigos; f) Enlutados por suicídio; g) Vulnerabilidade socioeconômica.	a) Ansiedade; b) Conflitos familiares; c) Preocupações com o futuro; d) Conflitos amorosos; e) Autolesão; f) Ideação suicida; g) Baixa autoestima.
Eixo b - Principais demandas de Comportamentos Autodestrutivos de adolescentes	a) Autolesão (cortes); b) Ideação suicida (sem planejamento, menor grau de risco); c) Tentativa de suicídio (em geral, primeira tentativa).	a) Autolesão (cortes e perfurações); b) Ideação suicida (com planejamento, maior grau de risco); c) Tentativa de suicídio (presença de tentativas anteriores).
Eixo c - Potencialidades no trabalho em saúde mental de adolescentes	a) Escuta cuidadosa; b) Acompanhamento coletivo, individual e familiar; c) Orientações de apoio à Saúde Mental de adolescentes; d) Ações, eventos e projetos em prol da Saúde Mental de adolescentes;	a) Escuta acolhedora; b) Orientações de apoio à Saúde Mental de adolescentes; c) Materiais de ajuda; d) Depoimentos; e) Anonimato (alta procura por adolescentes); f) Fluxo de saúde mental.

Eixo d - Limites no trabalho em saúde mental de adolescentes	a) Baixa procura por adolescentes (não há sigilo - comunicação aos pais); b) Alta demanda; c) Falta de suporte quanto aos fluxos de saída; d) Falta de suporte da escola e de seus atores à Saúde Mental de adolescentes; e) Ausência de fluxo de saúde mental.	a) Acesso limitado às informações dos/as adolescentes; b) Alta demanda; c) Longa espera; d) Falta de suporte quanto às portas de saída
---------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Para início de conversa, acreditamos ser importante rememorarmos que no presente estudo os comportamentos autodestrutivos a que nos referimos dizem respeito, mais especificamente, a ideação suicida, autolesão sem intenção suicida e tentativa de suicídio. A relevância dessa discussão se ancora no fato dos comportamentos autodestrutivos estarem sendo mais amplamente percebidos na hodiernidade e quanto a sua nocividade à saúde de adolescentes e jovens, envolvendo questões plurais e multicausais (Bertolote, 2012; Botega, 2015; Fukumitsu; Vale, 2020).

A escolha que aqui fazemos, em nominar estes comportamentos por autodestrutivos, diz respeito à discussões transversais, que se ancoram a pensar a autolesão, a ideação suicida e a tentativa de suicídio como fenômenos complexos, multicausais e processuais, que se dirigem intencionalmente ao próprio sujeito, com objetivo de autoagressão e, em fim último, a finalização da vida.

Outros autores, como Nunes (2012) e Fensterseifer e Werlang (2006), utilizam do conceito de “autodano”; comportamentos nocivos e referentes também à prática da autolesão, mas de compreensão ampliada à outras questões, tais como: ingestão de álcool e outras drogas, alto consumo de medicamentos, tráfico de drogas, direção perigosa, entre outras possibilidades.

Outras autoras e outros autores, seguindo esse raciocínio de entender esses comportamentos de forma mais ampliada, sem relação direta ao fenômeno do suicídio, também optam por nominá-los enquanto condutas e não comportamentos (Daolio, 2012). Segundo Daolio (2012), essas condutas autodestrutivas, ou “suicídio indireto”, seriam ações e/ou omissões a que o indivíduo cotidianamente se poria. Em

outras palavras, Daolio compreende essas condutas como uma morte cotidiana, embora, muitas vezes, imperceptível; as nossas atitudes, situações e posições em que nos colocamos diariamente, quando nocivas, quando nos são prejudiciais, vão, aos poucos, esvaindo o nosso desejo pela vida, aos poucos nos machucando, tendo como possibilidade repercutir em condutas de autodestruição.

Daolio (2012) parte de uma compreensão sociológica do suicídio, apoiando as suas discussões na multicausalidade e na complexidade do fenômeno. Embora a sua compreensão sobre essas condutas autodestrutivas não seja inteiramente similar ao que aqui nominamos por comportamentos autodestrutivos, o seu entendimento e de outros/as autores/as, desses comportamentos como algo multicausal, multideterminado (Bertolote, 2012; Botega, 2015) e, por isso, complexo (Morin, 2015), nos interessa. Dada a complexidade desses comportamentos, compreensões arcaicas e obsoletas não são capazes de compreendê-los em sua integralidade (Bertolote, 2012; Moraes, 2003).

A compreensão desses comportamentos, por muitos séculos vista sob uma ótica individual, singular, do próprio sujeito, passa a ser entendida, especialmente após os estudos de Durkheim (2000), como um fenômeno sociológico. Ao colocar o suicídio como um fato social, Durkheim (2000) evidencia e amplia as possibilidades compreensivas sobre os atravessamentos sociais nesse fenômeno e as suas repercussões. Assim, um fenômeno antes individual, passa a ser entendido sob uma pluralidade compreensiva, pois desloca-se do sujeito à sociedade.

Se antes, no decurso histórico do suicídio, em alguns momentos e em algumas sociedades esse fenômeno fosse visto como uma questão individual, como inaceitável, como pecado, como culpa de quem o consumava e, por isso, passível de punição, seja no campo espiritual seja no campo material, com consequências às famílias enlutadas (Botega, 2015), com a inserção do suicídio nas discussões do campo sociológico as atenções não se voltam ao sujeito culpado, fraco, temente à vida, mais a um meio social do qual o atravessa e do qual importa às discussões (Durkheim, 2000). Dito de outro modo, os comportamentos autodestrutivos passam a ser vistos não mais como um problema do sujeito, como um problema individual, mas como uma problemática de relevância e de interesse social.

Sob essas breves discussões e compreensões, a partir dos entendimentos destes comportamentos como fenômenos que, apesar de expressos

individualmente, urgem como problemas coletivos, que nos cabe pensar o lugar da escola e do Pode Falar, considerando estes comportamentos nas adolescências.

Eixo a - Principais Demandas em Saúde Mental de Adolescentes

Neste eixo, a partir dos dados colhidos no Pode Falar e na escola, foram percebidas as seguintes questões:

Na escola, a partir da entrevista com as psicólogas escolares, foram percebidas como principais demandas, em ordem decrescente: a) Ansiedade; b) preocupação com o desempenho escolar; c) autolesão; d) frágil rede de apoio; e) conflitos familiares e entre amigos; f) enlutados por suicídio; g) vulnerabilidade socioeconômica.

No Pode Falar, as seguintes questões despontam, como principais demandas, também em ordem decrescente: a) Ansiedade; b) conflitos familiares; c) preocupações com o futuro; d) conflitos amorosos; e) autolesão; f) ideação suicida; g) baixa autoestima.

Ao observarmos atentamente às demandas dispostas no quadro acima referenciado e na explanação supracitada, as demandas, de algum modo, se inter-relacionam, sendo as sintomatologias ansiosas o expoente percebido em ambos lócus, por eles e elas trazido, sendo motivo de preocupação ao cuidado de adolescentes.

Segundo a psicóloga Sol, os altos índices de ansiedade se evidenciam na escola. Ela relata que nem sempre é perceptível à primeira vista mas, se tratando no âmbito escolar, “geralmente eles procuram de forma espontânea um serviço porque apresentam principalmente sinais sugestivos em um caso de ansiedade intensa”.

Embora seja percebido o quadro de ansiedade intensa, ambas psicólogas afirmam que essa percepção vai mais em sentido de uma hipótese diagnóstica do que em tentativa de fechar, enquadrar o fenômeno, uma vez que não é papel da escola fechar esses diagnósticos, como referendado na fala da psicóloga Luz “enquanto psicóloga na escola, eu reconheço que não faz parte do meu trabalho colaborar com definições de diagnósticos”.

O quadro de ansiedade intenso, por ambas percebido, é algo que se faz presente no cotidiano das adolescências e cujos índices adotam proporções assustadoras, especialmente com o aumento nos últimos anos, sob o agravo da

pandemia por COVID 19. Segundo estudo do Instituto de Psiquiatria da Universidade de São Paulo, no ano de 2023, cerca de 35% dos adolescentes no Brasil sofrem de ansiedade ou depressão, sendo a pandemia fator motriz ao aumento desses índices.

Outros estudos apontam também a relação escola ansiedade, considerando a ambiência escolar como ambiente propício e balizador na contribuição do agravamento de ansiedade em adolescentes, embora devesse se configurar como espaço protetor e saudável a esses jovens.

Importa entender que os fatores ansiogênicos retratam e são espelho não apenas das condições escolares, mas refletem também os demais organismos sociais que atravessam essas adolescências. Segundo Sol, a ansiedade das adolescências, embora frequente, forte, “reúne elementos que chegam não só dos adolescentes, mas também da família, de outros espaços sociais, e são percebidos pelos atores da escola”.

Os dados trazidos da escola e sobre estudos com as adolescências são refletidos no Canal Pode Falar. Segundo dados colhidos num período de um ano, considerando a última data de análise em 20 de março de 2024, o termo “ansiedade” desponta como um forte expoente na fala das adolescências. Eles e elas se sentem ansiosos/as. Se sentem mal, muitas vezes sem saber ao certo como nominar aquilo que sentem.

A identificação da ansiedade pelas adolescências pode ser um processo difícil. Alguns adolescentes chegam ao Pode Falar, assim como na escola, sob a demanda espontânea da ansiedade, de como se sentem - “tenho me sentido muito ansiosa, tendo crises, pq (sic) tudo tem dado errado essa semana”. Entretanto, outros/as não sabem ao certo como se sentem, sendo acolhidos, pelo Pode Falar, em sentido de reconhecimento das emoções e orientações sobre como buscar ajuda, considerando a escola como elemento importante nesse processo de lida com as emoções.

Segundo Fê, adolescente de 14 anos:

Eu estou me sentindo muito mal essa semana e não sei o que é. Muito mal mesmo, você não tem noção. Aconteceram algumas situações que tem me deixado muito preocupada, pensativa, nervosa.

Ao ser questionada pela atendente sobre como está sendo esse processo, demonstra desconhecimento sobre a situação e busca por estratégias de melhora, embora sem nenhum suporte:

Eu já tentei várias formas, até tentei conversar com meus pais, mas eles dizem que é tudo besteira. Como eu te disse já tem 1 semana que eu estou lutando contra isso. Me alimentei muito pouco. Água tomo muito.

Ainda no que diz respeito à ansiedade, ela complementa, evidenciando a fragilidade na sua rede de apoio, a qual pode e deve ser fortalecida pelo mecanismo escolar, tal qual reforçam Sol e Luz.

Eu já tentei conversar com outras pessoas mas é como se ngm (sic) nunca me entendesse. Isso cansa e eu já desisti de tentar.

Segundo Luz, de fato o discurso das adolescências na escola, à primeira vista, vão ao campo da ansiedade, sendo este o elemento de queixa, muitas vezes, antecessor aos comportamentos autodestrutivos. Segundo elas, essas expressões se dão tanto por verbalizações quanto por sinais de uma ansiedade intensa, que vão desde comportamentos em sala de aula como fora dela.

A relação ansiedade e comportamentos autodestrutivos se evidencia na fala da Psicóloga Sol. Segundo ela, quando há o que nominou por “processos suicidas”, esses adolescentes “têm muito medo ou vergonha de falar sobre isso, e aí causar uma ansiedade., É um estado mais ansioso, porque pensou sobre... Não se sente confortável em falar sobre isso com outras pessoas, então aqueles pensamentos continuam”

A adolescência é uma fase de tentar ganhar autonomia, tentar se entender enquanto ser no mundo. E isso é bastante complexo para muitos deles. Então, muitas dessas questões que na infância ficaram pouco cuidadas, que foram pouco cuidadas, agora, na adolescência, tendem a aparecer com mais frequência e, muitas vezes, na forma de autoagressão (Luz).

A dificuldade na fala e busca por ajuda não é algo atípico na escola em que Sol e Luz atuam. Essa dificuldade de se expressar é trazida à tona pelas

adolescências que chegam ao Pode Falar. Segundo eles e elas, o motivo se concentra em duas questões principais: a) vergonha, timidez e receio do que as outras pessoas vão achar; b) não querem falar pois já foram julgadas e julgados ou não foram ouvidos/as, sendo a escola um dos principais espaços em que isso ocorre, seja na relação com amigos/as, seja com os/as atores escolares.

A constatação dessa situação se dá tanto em termos das falas das adolescências quanto nos dados gerais do site, considerando os conteúdos acessados. Dados colhidos no Canal Pode Falar apontam que há uma grande procura das adolescências pelo Teste de Ansiedade (material de ajuda disposto na guia Quero me Cuidar). Esse material, dentre todos os outros, tem sido o de maior procura, seguido por materiais de Plano de Ajuda, saúde sexual e conteúdos sobre primeiros socorros emocionais.

Muitos vão falar que somos apenas adolescentes preguiçosos, haa q raiva que me dá, e eles ainda têm coragem de falar que "haa vc não faz nada, tu só estuda". Acho que quem diz isso não tem ideia da dificuldade que passamos na escola, e muito menos quer saber como anda a nossa saúde mental, acha que só dar comida, roupa, (bens materiais) é o suficiente! Não, pais, isso não é suficiente. Entendam isso, os filhos (as) de vcs estão precisando de carinho, amor, cuidado e não só de coisas. Pfv, cuidem enquanto dá tempo (A. 14 anos, Canal Pode Falar).

As questões concernentes à saúde mental das adolescências atravessa e se relaciona diretamente à família desses adolescentes. Segundo Sol, as demandas de saúde mental de adolescentes vêm de várias vias, "(...) da equipe pedagógica, de outro setor, que também é pedagógica, da equipe de inclusão, dos docentes, das coordenações e das próprias famílias".

Sobre esse entendimento, se faz importante compreender a família como atuante e imprescindível nesse processo de cuidado. Segundo Sol e Luz, as famílias devem e sempre são comunicadas mediante qualquer situação em que se perceba sofrimento psíquico de adolescentes. Elas ponderam sobre os cuidados nessa comunicação, em sentido de manter a confiança com essas adolescências. Segundo Luz:

Antes de comunicarmos aos pais nós conversamos com o adolescente para saber dele o que pode ser dito e não dito, o que se

sente confortável, se pode ele próprio comunicar a família, pois é bem importante que a gente mantenha esse vínculo, essa confiança que nos foi depositada.

Elas relatam situações em que houve a perda de confiança do/a adolescente na profissional, mas evidenciam que a responsabilidade de carregar esse cuidado não é exclusiva da escola e, em situações que envolvem os comportamentos autodestrutivos, essa comunicação tem que ser dada, especialmente em consideração à lei 13.819, que estabelece a necessidade de comunicação compulsória em casos desta ordem. “Trabalhar em parceria com a família. Esse sempre é o primeiro passo. A família precisa ser alertada sobre os cuidados que precisa ter com aquele estudante (Luz)”.

Entretanto, embora muitas vezes a família se coloque como principal aliada nesse processo, em alguns casos ela é a pilastra sustentadora das ansiedades das adolescências, atuando em desfavor do trabalho da escola e do Canal Pode Falar, uma vez que não se configura como lócus na rede de apoio dessas adolescências.

Nesse sentido, em acordo com Sol e Lua, a demanda de trabalho é dupla: a escuta das adolescências e a escuta das famílias. Elas apontam que muitas vezes a rede de suporte dos estudantes está fragilizada e que, por isso, a família muitas vezes não faz parte dessa rede de suporte, se evidenciando em lugar de repercussão de sofrimento.

Os casos em que a família atua em desfavor da saúde mental se tornam ainda mais evidentes quando envolvem os comportamentos autodestrutivos, especialmente os autolesivos, uma vez que são mais facilmente identificáveis e, por confrontarem diretamente questões de ordem moral e religiosa, pela violência ao próprio corpo.

Então, tem famílias em que a gente chama, a gente sensibiliza, a gente conversa, procura tentar puxar essa família para ser também uma rede de apoio. Porém, muitas vezes essa família ainda vê a autolesão enquanto algo que o estudante faz para aparecer, é uma recusa da família em se deparar com isso. Tem famílias que a gente já sabe que não pode contar na rede de apoio (Sol).

Os dados trazidos pelas psicólogas corroboram os dados apresentados no Canal Pode Falar. Em termos estatísticos, os conflitos familiares despontam na

segunda colocação das principais demandas trazidas pelas adolescências, o que impõe verdadeiros desafios ao trabalho de escuta, em sentido de buscas pelo fortalecimento da rede de apoio então fragilizada.

As falas das adolescências evidenciam as dificuldades por vezes existentes nas famílias. T. 15 anos, diz que “não tenho muita proximidade da minha mãe, pq (sic) sinto que ela não me entende, só me julga o tempo todo. Tenho nem mais saco pra conversar com ela, prefiro falar com minhas amigas”. Já F. 17 anos, afirma que “nunca que contaria com minha família, pra nada. Na verdade eu me sinto muito sozinho, a verdade é que não tenho ninguém, só tenho aqui (Pode Falar)”.

A família, que deveria se colocar em lugar de apoio, suporte, muitas vezes se coloca em desfavor à saúde mental desses adolescentes. Em alguns casos, atua em sentido de piora à saúde mental. Em outros, advém como forte aliada da escola, do Pode Falar e à saúde mental das adolescências.

Eu sofria muito bullying na escola. E, antes, não conseguia contar com ninguém por medo. Depois disso tudo, perdi minha melhor amiga e isso me deixou pior do que já me sentia. Então, comecei a pensar em tirar minha vida mas, felizmente, desisti e hj (sic) tenho todo apoio que eu mais queria em todos os tempos! Nunca imaginei que, se eu me abrisse pra minha família, iria acontecer tantas coisas boas. (...) Assim, tenho mais forças para continuar e seguir vivendo mil coisas que ainda virão (Y. 14 anos, Pode Falar).

Importa ao leitor e à leitora saber que a atuação das psicólogas aqui entrevistadas é menos clínica e mais em sentido de suporte e orientação educacional. Entretanto, considerando as fortes demandas das adolescências, num quantitativo de mais de 420 alunos/as para apenas duas psicólogas, elas atuam também sob uma escuta clínica, uma atuação ampliada.

Ainda nesse ínterim, considerando as principais demandas dessas adolescências, Sol e Luz destacam alguns desafios no ambiente escolar, considerando a falta de suporte de alguns atores escolares, seja em sentido de não assumirem tal responsabilidade seja pela inabilidade com tais situações.

O suporte oferecido pelas psicólogas se dá em sentido de prover os primeiros cuidados em saúde mental, mas fazem um apelo à atenção dessas questões pela instituição e por outros profissionais que nela atuam. “Institucionalmente a gente não tem braços, pernas, não tem nada para fazer, senão por uma atuação pessoalizada. (...) Então é um desafio enorme” (Sol).

(...) muitos docentes se sentem apenas na responsabilidade pelos cuidados com o currículo. Jogam toda a responsabilidade de escuta desses estudantes para nós - psicólogas. (...) Todo mundo da escola percebe quando um estudante não está bem, mas não assumem essa responsabilidade de forma coletiva, o que termina por sobrecarregar a nossa atuação.

Entretanto, segundo Melo e Brito (2022), é função da escola, bem como de seus atores escolares, o cuidado integral, cuidadoso, acolhedor e colaborativo à saúde mental das adolescências. O trabalho da escuta não é exclusivo às amarras psicologizantes. A escuta acolhedora precede qualquer forma de redução disciplinar e, nesse sentido, atua sob condição plural, a qual a todas as disciplinas pertence e por elas se transversaliza (Ferreira, 2022).

Considerando essas demandas, reforçam que a escuta segue atenções individuais e coletivas, sendo, portanto, ampliada. “É uma escuta que ela não vai já pensando num padrão de acolhimento. Cada estudante tem uma situação individual e em cada estudante a gente vai conseguir dar um suporte diferente (Sol)”. Para elas, a tarefa da escuta se dá em:

Acolher, receber, escutar, fortalecer o ego, no sentido de um fortalecimento das estratégias, de recursos que já existem. Perceber se o adolescente tem algum recurso para enfrentar as situações adversas. E aí esses recursos envolvem rede de apoio, suporte adequado, compreensão do que acontece, ampliação da compreensão sobre si... (Luz)

A escola, a educação, como um fenômeno social e universal, se colocam como uma atividade humana essencial para as sociedades e ao desenvolvimento humano (Abramovay, 2002). Sob esse ponto de vista, cabe considerar a escola como também importante e de necessária implicação à promoção da saúde mental entre os seus discentes, uma vez que o campo da escuta se desvela com potência transformadora.

A escuta sensível começa por não interpretar, por suspender todo o julgamento. Ela procura compreender, por “empatia”, o sentido que existe em uma prática ou situação, segundo o “algo mais” rogeriano. Escuta sensível aceita surpreender-se pelo desconhecido que, incessantemente, anima a vida (Barbier, 2002, s/p).

Pensamos que uma inter-relação do Pode Falar com a escola diz respeito ao tipo de escuta que a primeira se propõe e ao que a segunda deveria se propor, embora muitas vezes não se faça assim. A escuta da qual falamos é uma escuta acolhedora, cuidadosa, sensível, uma escuta transdisciplinar (Ferreira; Melo, 2021), que possibilite compreender os atravessamentos biopsicossociais em ambos espaços e a complexidade dos fenômenos que envolvem as adolescências, com vistas a elaboração de propostas à promoção da saúde mental.

As ações propostas pelo Pode Falar e as ações da escola devem estar coadunadas à medida que os/as adolescentes que estão no Pode Falar são os adolescentes da escola e vice-versa. Pensar em ações de cuidado, com vistas a uma escuta acolhedora, interessa a ambos os espaços: para a escola, a escuta acolhedora, cuidadosa, transdisciplinar, pilastra do Canal Pode Falar. Para o Pode Falar, interessa uma escola que esteja implicada no cuidado de seus/suas discentes, uma escola que atue como parceira na prevenção aos comportamentos autodestrutivos, que elabore ações de cuidado e estratégias de enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos.

A consideração do Pode Falar e da escola enquanto espaços de escuta se faz fundamental, entretanto importa entendermos de que escuta falamos. Pensamos numa escuta que é transversal, atenta, orientada a perceber os espaços físicos e simbólicos da escola e seus ressoamentos entre e fora dos seus muros (Melo; Brito, 2020). Assim, o conceito de escuta que intencionamos discutir vai além do campo sensorial do ouvir, das ondas sonoras audíveis, mas de uma escuta orientada para a ação do acolhimento e do cuidado, uma escuta sensível, aberta (Maffesoli, 1998; Alves, 2003).

Destacamos que alguns autores evidenciam diferenças entre o conceito de ouvir e o conceito de escutar. Ouvir, segundo estes, diz respeito ao campo do sensorial, das ondas sonoras, da captação do som pelo recurso da audição, é mais simples se posto em comparação ao campo da escuta (Mesquita; Carvalho, 2014). Escutar, em outro sentido, diz respeito à compreensão, à empatia, à dialogicidade (Mesquita; Carvalho, 2014). Escutar é, portanto, uma atitude humanizadora que possibilita colocar o meu eu e o outro em sintonia, sob a regência do acolhimento e da amorosidade.

A escuta, sob essa compreensão, se trata de uma escuta ampliada, que se coloca como uma ação de acolhimento e de cuidado. É uma escuta não restrita ao

biológico, mas como uma ação acolhedora/qualificada/interessada/empática. “A escuta apresenta-se como uma estratégia de comunicação essencial para a compreensão do outro, pois é uma atitude positiva de calor, interesse e respeito” (Mesquita; Carvalho, 2014, p. 1128). A escuta possibilita nos desarmarmos de todas as filosofias e nos abrimos ao que nos chega, ao que é novo e, portanto, desconhecido (Alves, 2003).

À medida que me desarmo das minhas filosofias, posso compreender verdadeiramente o outro. A compreensão, por óbvio, nunca fechada, nunca única, nunca singularizante. Pensar nos comportamentos autodestrutivos, sob o desarme das filosofias, é possibilitar a mais pura compreensão do fenômeno, que ele se desvele ao seu modo (Melo; Leite, 2020); ao passo que desarranjo as minhas sólidas e inflexíveis compreensões, me ponho em lugar de acolhimento, transformo o que é familiar em exótico e, sob esse sentido, me desperto ao que é novo, sob o discurso do dito, do não dito e do interdito (Redon, 2008).

Ao se sentirem escutados/as, acolhidos/as, as adolescências tendem a retomar a procura por ajuda, quando necessário. Segundo Sol, isso é algo que ocorre com frequência. “Os que já foram escutados geralmente tendem a retornar com o tempo, se sentem mais confortáveis”. Esse registro vai ao encontro do que se percebe no Pode Falar. Segundo dados, cerca de 27% dos registros semanais contam com retornos, pessoas já atendidas que retornaram mediante situações que evidenciaram a necessidade de serem escutadas.

Esse canal me ajudou muito, minha primeira vez usando e senti um peso sendo retirado das minhas costas. Obrigada Pode Falar! <3 (L. 13 anos).

É incrível como os atendentes conseguem nos acalmar e acolher, é reconfortante cada palavra que eles dizem. Obrigada a todos (O. 16 anos).

Apesar dos desafios, das inúmeras demandas, dos inúmeros percalços, eles e elas sentem a necessidade de seguir; “É doloroso, mas preciso seguir em frente  (A. 15 anos)”.

Deste modo, considerando que as principais demandas que chegam à escola são também as principais demandas que chegam ao Pode Falar, evidenciada essa

⁹ Considerando a escuta do Pode Falar, escuta via chat, a análise dos dados obedecerá a transcrição dos dados tais como eles se apresentam no Canal. Nesse sentido, os emojis e figurinhas, recorrentemente utilizados por eles e elas, também serão transcritos aqui, uma vez que se evidenciam como elemento e recurso importante à comunicação por essas adolescências.

inter-relação, pensamos que se faz necessário a elaboração e organização de estratégias conjuntas entre esses lócus, em sentido de se pensarem ações que se façam importantes às adolescências. Com a expansão da Rede Pode Falar, cabem estratégias de divulgação e informação sobre saúde mental nas universidades e escolas, bem como em pensar sobre estratégias de lida nesse público. Atrelado ao trabalho em Rede, cabe a ampliação do escopo teórico, balizador das ações do Canal.

À escola, cabe o reconhecimento da importância do Canal Pode Falar enquanto lócus fundamental de escuta, em sentido de auxiliar a escola no trabalho com essas adolescências. Cabem mais ações de escuta, que genuinamente ofereçam espaços de escuta e suporte a essas adolescências. O que aqui intencionamos, pelos relatos das psicólogas, é de que essa escuta não aconteça apenas pela busca espontânea das adolescências, mas que haja um trabalho de busca ativa dos atores escolares sobre as demandas dessas adolescências.

Eixo b - Principais Demandas de Comportamentos Autodestrutivos de Adolescentes

No que diz respeito ao Eixo b, importa compreendermos que as principais demandas de Comportamentos Autodestrutivos se evidenciam desde o Eixo a, como estando entre as principais demandas de Saúde Mental percebidas nas adolescências. Apesar de desde lá serem evidenciados, deixamos para trabalhar sobre estes comportamentos neste eixo, em sentido de aperfeiçoar as discussões aqui postas.

Neste eixo tivemos como principais demandas em Comportamentos autodestrutivos, na escola, as seguintes questões, em ordem também decrescente: a) Autolesão (cortes); b) ideação suicida (sem planejamento, menor grau de risco); c) tentativa de suicídio (em geral, primeira tentativa).

No que diz respeito ao Pode Falar, foram percebidas as seguintes demandas: a) Autolesão (cortes, perfurações e outras formas de autoagressão); b) ideação suicida (com planejamento, maior grau de risco); c) tentativa de suicídio (presença de tentativas anteriores).

As demandas percebidas na escola e no Pode Falar mais uma vez se inter-relacionam, uma vez que, no que tange aos comportamentos autodestrutivos, a Autolesão desponta como principal demanda nesse público, seguida pela ideação

suicida e tentativa de suicídio. Entretanto, o que nos parece mudar, em termos de demanda, diz respeito a intensidade a qual essas demandas chegam: na escola, de formas mais “brandas”, no Pode Falar, de formas mais severas, com um maior grau de risco se comparadas à escola.

Na escola as Psicólogas escolares apontam que a autolesão tem sido um fenômeno recorrente. Segundo Luz, no que diz respeito aos comportamentos autodestrutivos, a autolesão desponta com mais recorrência na escola, especialmente por ser, dentre os outros fenômenos, o de mais fácil identificação. Luz discorre: “a gente tem alguns adolescentes que falam, verbalizam, e que a gente já nota também comportamento autolesivo”.

Para essas psicólogas os comportamentos autodestrutivos tem uma finalidade que se relacionam a questões que, circunstâncias já existentes. Para elas, esses comportamentos seriam, portanto, os sintomas: “quando a gente vai olhando com mais cuidado e profundidade, percebe que tem outras dinâmicas e questões de base, que são plano de fundo pra isso emergir como principal sintoma (Sol)”.

Pensar a escuta nessas situações mais uma vez se mostra providencial aos cuidados com a saúde mental das adolescências. A escuta, nesse sentido, perpassa em compreender junto ao adolescente o que tem acontecido, cuja finalidade tem se direcionado a estes comportamentos.

Realizamos os primeiros cuidados em saúde mental. Sentar, entender a experiência, o que acontece e como acontece. É importante compreender junto com o adolescente quais são as circunstâncias em que isso aparece, como ele se expressa, o que geralmente faz... o que se busca evitar?

Para essas psicólogas, um primeiro passo na lida com esses comportamentos diz respeito à avaliação do grau de risco para, em seguida, comunicar às famílias ou serem pensadas ações mais urgentes com aquele adolescente. Essa análise compreende fatores outros, sobre se há ideação suicida, se houve tentativa de suicídio e, a partir dessa escuta, se consideram os passos seguintes. Para elas, o trabalho fundamental nisso tudo diz respeito ao fortalecimento da Rede de Apoio, a qual tentam, em início, com a aproximação e o suporte da família.

De fato, assim como na escola, as demandas de autolesão são também comuns de se perceber entre as adolescências. E, de igual modo, percebemos uma

fragilização da rede de apoio, sendo esta um dos desafios nos cuidados à saúde mental desse público.

Sempre tive problemas com meus pais e por isso nunca quis contar muito com eles. Não escutam, so (sic) sabem criticar, é muito ruim 😞 (R. 16 anos);

Acho que isso - relação ruim com os pais - é uma das piores coisas. Pq (sic) a gente quer ter alguém pra contar, conversar e tem que buscar lá fora.

A fragilidade na rede de apoio pela família é uma realidade presente em ambos lócus de trabalho. O trabalho com essas adolescências torna-se ainda mais penoso quando, nessa rede, não se inserem nenhum outro membro familiar e, ainda mais, quando não há amigos/as, namorados/as presentes, bem como, também, a escola se faz ausente no papel de proteção.

As vezes meus pais dizem que era bom que eu morresse mesmo, pra parar dessa “frescura”. Acho que é o melhor mesmo, nem eles me aguentam mais (O. 15 anos).

Desculpa ter que falar essas coisas com você, mas não tenho ngm (sic) pra conversar, me sinto sozinha. Sou sozinha mesmo, pra tudo (E. 13 anos).

O fortalecimento dessa rede de apoio se dá, pelo Pode Falar, em encontrar junto a esse adolescente estratégias de lida e melhora da saúde mental, atividades que possam ser realizadas, outros espaços sociais que possam ser habitados. Também se dá em sentido de entender se de fato não há pessoas que possam contribuir e se colocar nessa rede de apoio. Em sua finalidade, os direcionamentos do Canal se dão em sentido de também pensar a escola nesse lugar, enquanto uma rede de proteção pautada na ética do cuidado (Miranda, 2021).

Em continuidade ao fenômeno da autolesão, este desponha, muitas vezes, como única saída possível a essas adolescências, assim as percebem. A fragilidade na rede de apoio, somada ao comportamento autodestrutivo da autolesão, se evidencia mais incisivamente na fala de G., de 14 anos. Em resposta a uma atendente do Pode Falar, sobre ter amigos/as de sua confiança, a adolescente responde: “a minha única amiga é a gilete e a maquiagem 😞”.

Durante esse atendimento, ela expressa a enorme exaustão mental e emocional e como tem convivido cotidianamente com a prática da autolesão,

embora isso seja prática também exaustiva e cansativa. Ao ser orientada pela atendente a realização de outras atividades, em sentido de ajudá-la com a saúde mental, responde: “não tenho como - fazer - porque eu não aguento mais, eu cansei de tudo. Hoje mesmo eu vou me cortar, eu só to existindo, só isso”.

Luz e Sol continuam os seus relatos sobre a escola evidenciando que, as demandas de comportamentos autodestrutivos, mais especialmente a autolesão, são tão frequentes, que não conseguem, na escola, traçar perfil de turma e idade, uma vez que esses comportamentos são percebidos em todas as turmas e em todas as idades. Segundo Luz, são demandas que se multiplicam: “são demandas que se multiplicam. Até costumo dizer que quando estou finalizando uma demanda, me aparecem outras duas”.

Elas relatam que a demanda desses comportamentos podem vir de várias vias, que não diretamente pelos adolescentes.

A gente recebe demanda, em geral, ou porque algum servidor viu que o estudante está com automutilação, marcas de automutilação. Ou, às vezes, algum colega mesmo vê marcas ou sabe de alguma coisa e vem contar pra gente. Então, muitas vezes, chega dessa forma (Sol).

Luz, durante a sua fala nas questões concernentes à autolesão, nos aponta um recorte de gênero na escola que se faz interessante também de ser feito no Canal Pode Falar, evidenciando mais um elemento de inter-relação entre ambos os lócus. Segundo Luz, o comportamento autolesivo é percebido com mais frequência na escola pelo gênero feminino que masculino, tanto meninas cis quanto trans.

Ao buscarmos os dados no Pode Falar, não há uma categoria específica de análise sobre os comportamentos autodestrutivos no gênero feminino, mas estes dados nos apontam uma predominância na busca por ajuda do gênero feminino, com cerca de 73% de busca por atendimento para esse gênero. Sob caminho de dedução, podemos pensar que, por proporcionalidade, essas meninas que chegam ao Pode Falar também apresentem maiores índices de prática autolesiva se comparadas aos meninos.

Sei que me cortar é ruim e que não está certo, ou que podia fazer outras coisas pra melhorar, mas essa é a única forma que sei e consigo fazer para me sentir bem (F. 16 anos).

Na escola, a escuta desses comportamentos são dirigidos a partir de alguns questionamentos basilares realizados pelas psicólogas, em sentido de compreender a demanda e pensar e organizar estratégias de atuação a essas demandas. Segundo Luz:

Que tipo de lesão ele faz? Como faz? A frequência? Essa rede de suporte? Que lugar essa autolesão, esse direcionamento dessa angústia no próprio corpo ocupa na vida dele? E aí, a partir dessas relações que o estudante me conta a respeito da relação familiar, da relação com os amigos, do lugar que ele tem conseguido ocupar aqui na escola, pensamos nos próximos passos.

De fato, o trabalho realizado pelas psicólogas em sentido de compreender a demanda se faz de suma importância. No Pode Falar, ao se deparar com situações que envolvam comportamentos autodestrutivos, se faz importante que haja o questionamento, pelos/as atendentes, sobre como essa demanda se dá. A ideia por trás de se compreender a experiência subjetiva do fenômeno se ancora no fato de pensar em possibilidades e estratégias de atuação com àquela pessoa específica, bem como em verificar o grau de risco apresentado.

Tem estudantes que têm um comportamento autolesivo isolado, que é estimulado como uma forma de pertencer a um grupo, principalmente nas séries iniciais deles aqui, né? Quando nós temos comportamentos mais permanentes de autolesão, entendemos que há uma ausência de cuidado em saúde mental (Luz).

Pode existir um movimento da automutilação como uma experimentação no corpo. E, muitas vezes, o estudante faz isso, mas não repete. Ou tem um estudante que faz isso com recorrência. São essas diferenças que nos são importantes (Sol).

Os comportamentos autodestrutivos, compreendidos sob a ótica da necessidade de ajuda e de alívio das dores existenciais e da alma são, assim, em muitos casos, despercebidos na escola e em sociedade (Tardivo *et. al.*, 2019). Por esses comportamentos - ideação suicida, autolesão sem intenção suicida, tentativa de suicídio - a avalanche de emoções pode ser, ao menos momentaneamente, controlada e contida (Tardivo *et. al.*, 2019).

Sob a consideração desses comportamentos, mais especificamente na autolesão, um pensamento de David Le Breton (2010) nos parece sintetizar aquilo que pensamos e compreendemos; os comportamentos autodestrutivos, enquanto

uma tentativa de alívio da dor psíquica, procedem ao abismo existencial. Em outras palavras, os comportamentos de risco são precedidos pelo sentimento de perda de si, o abismo na própria existência, ao qual a pouco nos referimos.

Chocando-se contra o mundo, de maneira a se machucar, recuperam o controle de uma emoção poderosa e destrutiva, eles procuram uma contenção e encontram então a dor ou os ferimentos. Conjuração de impotência por um desvio simbólico que os permite ter controle sobre uma situação que lhes escapa (Le Breton, 2010, p. 26).

Pensar na escuta desses comportamentos, sob o lócus da escola e do Pode Falar, é entender que esse processo, movimento de salvaguarda às adolescências, se caracteriza pela abertura à experiência alteritária; novas compreensões são possibilitadas e, por meio destas, o autoconhecimento urge, sendo elemento fundamental à promoção da saúde mental e à prevenção dos comportamentos autodestrutivos.

O Canal Pode Falar, tomando por consideração a necessidade de escuta das adolescências, é um campo relacional intersubjetivo, que através do acolhimento, do cuidado, da escuta interessada, propicia não só um espaço para que o outro seja escutado/a, mas uma dimensão intersubjetiva de respeito e zelo (Botega, 2015), uma dimensão promotora de confiança que tem como consequência um diálogo aberto e responsivo.

Ao ampliarmos a discussão desses comportamentos ao fenômeno da ideação suicida, percebemos que há aumento no grau de risco. Uma diferença importante percebida no Pode Falar e na escola diz respeito ao grau de risco com os quais esses comportamentos autodestrutivos se desvelam. No caso da autolesão, os cortes na pele têm se mostrado mais frequentes na escola, enquanto que no Pode Falar encontramos, também, relatos de perfurações ou outras formas de autoagressão, como se chocar com a parede.

Um dos motivos dos cortes serem mais recorrentemente percebidos na escola talvez se ancore no fato de que há uma maior facilidade em visualizá-los do que nos demais casos. Isso se ratifica no discurso já apresentado de uma das psicólogas, ao dizer que essa demanda geralmente chega por outros atores escolares, ao perceberem as marcas e cisões na pele.

Quanto a ideação suicida, na escola esse fenômeno tem sido apresentado com menos força, como que contendo ideias mais soltas, primárias, enquanto que, no Pode Falar, esses discursos se apresentam de forma já mais bem elaborada, pensamentos mais recorrentes, mais conclusivos e, em alguns casos, havendo um planejamento: “eu só queria sumir, não aguento mais. Moro num apartamento e quase todo dia penso em me jogar aqui de cima, quando ninguém estivesse por perto, principalmente de madrugada”.

Acreditamos que esse aumento percebido no grau de risco diga respeito às intencionalidades de ambos os lócus. Enquanto a escola é um espaço essencialmente educativo, o Pode Falar desponta como espaço de escuta às adolescências em sofrimento psíquico. Por consequência, o Pode Falar tende a receber mais demandas de sofrimento psíquico que a escola e, por isso, é passível de receber demandas mais agravadas quanto ao seu grau de risco. Isso não significa que a escola não esteja passível de receber tais demandas, mas, tal qual percebido em nosso estudo, essas demandas se apresentam num menor grau de risco quando comparadas às demandas que chegam ao Pode Falar.

A percepção da ideação suicida como sendo menos frequente se evidencia na fala de Luz: “Sobre a ideação suicida, vejo que é algo bem menos frequente e muito mais silenciado”. Em continuidade ao seu comentário, traz um alerta, sobre a banalização dos sentimentos e das experiências coletivas sobre os comportamentos autodestrutivos:

Tentamos perceber se o estudante realmente está com a ideação suicida, que é algo que oferece risco imediato a ele, ou se é algo que é uma angústia que é comunicada na forma de uma brincadeira, que ele está tentando iniciar essa comunicação, só que de uma maneira que é bem complicada, bem complexa para a gente. Então, o campo de trabalho, principalmente com as adolescências, é bastante escorregadio. Principalmente por conta disso, dessa comunicação de determinados sofrimentos através dos memes, através da brincadeira, de uma banalização, de achar que a automutilação é uma besteira, falar do suicídio é uma besteira.

Essa forma de comunicar a dor, o sofrimento e os comportamentos autodestrutivos despontam como forma de remediar a vergonha, a dificuldade na comunicação de dores sentidas, mas não consentidas. São formas de comunicar aquilo que é interdito quanto a sua comunicação. Entretanto, as psicólogas

afirmam que não apenas dão atenção aos elementos verbais da comunicação, mas também aos sinais não-verbais, como evidências de que algo pode não estar bem.

Nesses casos, em que os sinais se tornam evidentes, há um acompanhamento, uma observação e uma escuta mais sistemática dessas profissionais, em sentido se possibilitar suporte e acolhimento a essas adolescências. “Buscamos em situações dessa ordem ampliar a comunicação, ampliar a vinculação com o adolescente (Luz)”.

As psicólogas trouxeram a tona, durante as entrevistas, um caso de suicídio de um dos discentes da escola, no ano de 2021. Segundo elas, o adolescente tinha 16 anos e a situação teve um impacto grande não só entre os demais discentes, mas também aos demais servidores da instituição. Luz afirma que vários encontros foram feitos na escola nesse sentido e, embora façam quase 3 anos desde o acontecimento, ainda é um tema extremamente sensível na escola.

Vários adolescentes sentiram as reverberações que a literatura aponta e, de fato, aconteceu na realidade, que as pessoas enlutadas por suicídio, em algum momento se sentem culpadas, achavam que deveriam ter feito alguma coisa que não fizeram (Luz).

A lida com os enlutados por suicídio, também nominados de sobreviventes, é um ponto importante e merecedor de atenção. Situações como essa são procedidas por grande sofrimento por todos os envolvidos, dos mais próximos aos mais distantes. O enlutamento traz desafios importantes no seio escolar, em sentido de pensar não apenas nas demandas atuais, mas nos adoecimentos que daí podem reverberar. Ainda segundo Luz, o tema é tratado com muita sensibilidade entre os discentes, sendo difundido até mesmo entre os alunos recém chegados à escola.

O tema do enlutamento vem à tona como um dos fatores de risco à saúde mental dessas adolescências. Segundo Karen Scavacini (2019), estas pessoas seriam o que chamamos de sobreviventes do suicídio, ou seja, as pessoas que ficam, que carregam consigo as marcas, dores e sensações de ser perder alguém querido/a. O enlutamento pelo suicídio na escola se configura como fator de risco, uma vez que pode repercutir em efeito contágio.

O efeito contágio diz respeito à replicação de um determinado comportamento, de uma determinada situação, pelas pessoas que conviveram e presenciaram tal questão. Esse efeito contágio, também denominado de Efeito

Werther, tem como um de seus principais palcos a ambiência escolar, sendo, assim, merecedor de atenção.

No que diz respeito a essa escuta, especialmente aos alunos recém chegados, Sol pondera sobre a ambiência em que atua. Segundo ela, por se tratar de uma escola de nível federal, até pouco tempo atrás se tinha um perfil educacional mais elitista, com proveniência de alunos oriundos da rede privada.

Ela afirma que com a reserva de 50% das vagas escolares para estudantes de escola pública, o perfil mudou. Percebe, então, que há um aumento no perfil de vulnerabilidade desses discentes, tendo, por consequência, reverberações aos cuidados em saúde mental deles e delas. “São estudantes que tiveram pouco acesso a escuta, a cuidados em saúde mental, de modo geral”

São ciclos que acabam se repetindo. Seja por conta de uma negligência de questões de saúde mental, em virtude de outras demandas, que são mais de sobrevivência, seja por conta de ciclos de violência também, que tendem a se repetir (Luz).

São, muitas vezes, estudantes que estão com redes de apoio em saúde mental bastante fragilizadas (Sol).

Ambas psicólogas ressaltam as dificuldades nos cuidados com a saúde mental desses adolescentes, evidenciando, especialmente, o cansaço e o desgaste na busca pelo desempenho escolar. Segundo elas, como consequência de ser uma instituição de nível federal, há muita cobrança interna e externa sobre o desempenho desses adolescentes, de modo que os adoecimentos são recorrentemente percebidos e possuem intrínseca relação à obtenção do sucesso escolar.

Muitos dos que procuram acolhimento se sentem esgotados, cansados, não atingem o resultado esperado. Isso afeta a autoestima, motivação (Luz).

Há muita competitividade, preocupação com desempenho. Há a necessidade de se manter o lugar do “elogio” (Sol).

Portanto, embora a atenção aos discentes seja de importância às escolas, é sabido que, por vezes, nem sempre elas atuam deste modo; atuam, muitas vezes, em desfavor da saúde mental, seja pela despercepção e não atuação face aos

adoecimentos percebidos seja por fomentar adoecimentos já presentes, por práticas de ensino patologizantes, singularizantes, redutoras e estritamente atinentes ao mero desempenho escolar (Melo; Brito, 2020). As ambiências escolares, que deveriam ajudar os seus discentes, muitas vezes não assumem essa responsabilidade; nesse sentido, os/as adolescentes não se sentem acolhidos/as (Melo; Brito, 2020; Abramovay, 20)

Ambiências rígidas, exacerbadamente normativas, unicamente direcionadas ao desempenho escolar, fechadas ao diálogo, com profissionais despreparados, tendem a atuar na contramão à saúde mental, considerando que os sofrimentos e as emoções não encontram abertura à expressão, nomeação e percepção e, deste modo, não podem ser elaboradas estratégias e ações outras de enfrentamento, tendo por possibilidade de repercussão os comportamentos autodestrutivos (Ferreira, 2022).

Os adolescentes não parecem enxergar os dispositivos escolares como uma forma de amparo diante das adversidades da vida estudantil. Ao contrário, consideram-nos aparatos vigilantes e punitivos, que não servem ao trabalho de continência necessário ao sujeito que vivencia os conflitos da adolescência (Friedemann; Narvaez, 2020).

Importa considerarmos, como dissemos algumas vezes ao longo desse texto, que os adoecimentos percebidos nas adolescências são adoecimentos não necessariamente produzidos tão somente pela/na ambiência escolar. Os adoecimentos percebidos, especialmente os mais frequentes, tais como comportamentos depressivos e ansiosos, são adoecimentos atravessados por uma gama de questões, das quais a escola se insere (Abramovay, 2002).

Em alguns estudos encontrados na literatura, as adolescências, indagadas sobre como lidam com os seus sofrimentos e o apoio da escola em relação a isso, dizem que, por vezes, não se sentem apoiadas por essas ambiências. As adolescências percebem que, muitas vezes, não há espaços de diálogo, de acolhimento. Se sentem sozinhos/as, com medo, desamparados/as, uma vez que entendem que a escola é o espaço do desempenho, do currículo (Fonseca, 2018). Os seus sofrimentos, as suas dores, quando nessas condições, são despercebidas, não são ouvidas, não são acolhidas (Ferreira, 2022).

A escola e seus profissionais formam um universo capaz de propiciar o desenvolvimento do aluno, bem como de criar condições para que ocorram aprendizagens significativas e interações entre alunos, professores, diretores e demais membros da equipe técnica que favorecem, ou não, os processos informativos e de comunicação na escola (Abramovay, 2002, p. 57).

Nesse sentido, as escutas da escola e do Pode Falar se inter-relacionam. Ambos espaços devem ser movidos e motivados por práticas criativas, sensíveis, críveis e libertadoras. O acolhimento aos comportamentos autodestrutivos, o seu enfrentamento, se dá à medida em que as sentimentalidades possam ser libertas, faladas, dialogadas. Se entende, assim, que educar é também cuidar (Friedemann; Narvaez, 2020). No Pode Falar, o cuidar se dá também pela fala, pela fala de si; como o próprio nome se refere, nesse espaço, as adolescências podem falar (Mora, 2022).

As pessoas falam sobre a minha história e sobre o que aconteceu e também falam isso, do meu potencial. Eu não consigo ainda me enxergar assim. Mas como você me enxerga, sabendo da minha história? ❤️❤️❤️ (Adolescente V., 15 anos, durante atendimento no Pode Falar)

A escuta, esse modo de escuta, que aqui propomos à escola e sob o qual o Pode Falar dirige as suas ações, diz respeito à uma escuta integral, que considera os atravessamentos sociais de quem se presta a falar, tais como o contexto econômico, social, cultural sob os quais o sujeito se insere. A escuta acolhedora possibilita o reconhecimento dos sujeitos em seus lugares próprios, sem descaracterizações, sem julgamentos, sem preconceitos, sem reduções (Melo; Ferreira, 2021).

A escola, alicerçada à sombra da escuta acolhedora e sensível, oportuniza aos seus discentes o autoconhecimento, o cuidado à saúde física e à saúde emocional, o reconhecimento das emoções e o desenvolvimento de habilidades emocionais. O Pode Falar, nesse mesmo caminho, se configura como um espaço assentado por uma postura ética, em respeito ao acolhimento das singularidades.

Estou muito feliz de ter falado com vc (sic), agradeço demais a paciência e a ajuda. Muito obrigado por me ouvir e me entender. Com certeza fez muita diferença pra mim! (Adolescente B. 14 anos, Pode Falar).

A ambiência pedagógica, a sua missão, tal qual nos aponta Maria Cândida de Moraes (2003), mudou. Os/As discentes, antes percebidos como uma grande massa homogênea, despersonalizada, agora são/devem ser percebidos sob a ótica da singularidade, da subjetividade, da diversidade; desse modo, preceitos únicos, redutores, não são mais suficientes (Moraes, 2003).

A formação dos indivíduos deve ser integral, auxiliando-os no desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais e espirituais. Por meio da ação educativa, o meio social exerce influência sobre os indivíduos, que se tornam capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora (Abramovay, 2002, p. 33)

Importante fazermos a ressalva que, apesar da missão da escola ter mudado, nem todas se apoiam nos princípios anteriormente mencionados. Ainda há ambiências que perpetuam a violência institucional da despercepção e da despersonificação (Abramovay, 2002). Entretanto, essa visão, essa demarcação, não é a mais plural, a mais saudável e, por isso, vai na contramão da prevenção aos comportamentos autodestrutivos.

É necessário levar o indivíduo a aprender a aprender, traduzido pela capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas “verdades” por teorias transitórias, adquirir os novos conhecimentos que vêm sendo requeridos pelas alterações existentes no mundo (Moraes, 2003, p. 84).

Nesse sentido cabe à escola - também ao Pode Falar – a valorização da diversidade, das expressões culturais, com vistas à promoção da saúde mental pelo exercício da cidadania e pela garantia dos direitos humanos. No Pode Falar e na escola a escuta se inter-relaciona à medida que ambos se configuram enquanto espaços de possibilidades à construção e circulação de sentidos, à construção do autoconhecimento de quem se presta a falar de si (Moraes, 2003).

Tomando como base essas considerações, percebemos a importância de uma escola saudável e do Pode Falar na vida das adolescências. O primeiro, como importante espaço ao desenvolvimento humano e providencial na escuta e no acolhimento desses comportamentos autodestrutivos e o segundo como um espaço

novo, criado para que as adolescências tenham um caminho, uma saída, uma possibilidade de fala sobre as suas dores, os seus sofrimentos, as suas sentimentalidades.

Entender esses comportamentos sob uma ótica redutora, uma perspectiva que vai na contramão do sentido de escuta que aqui discutimos, é considerar e aceitar uma discussão sobre esse tema que envolva negação, tabus e preconceitos (Botega, 2015; Bertolote, 2012). Por parte de quem os vivencia, quando as suas emoções, as suas angústias e as suas dores são negadas, sentimentos de culpa e de vergonha podem surgir, repercutindo em maior motivação à expressão desses comportamentos, uma vez que não são acolhidos.

Essa negação, esses tabus, são criados sob a égide da ignorância e sob o paradigma redutor, que entende o suicídio não como um fenômeno multicausal, complexo, resultado de vários fatores em interação, transversalizados, mas visto como um fenômeno de responsabilidade única e exclusiva do sujeito, de causas pouco conhecidas e de frívolas motivações.

Sob esse contexto, percebemos que os comportamentos autodestrutivos ainda são pouco acolhidos em sociedade, as emoções são despercebidas e as adolescências, assim, negligenciadas. O princípio do respeito aos direitos individuais, nesse caso, é negado, a compreensão multicausal, plural desse fenômeno, é marginalizada (Abramovay, 2002). O sentimento de despertencimento, de estranhamento, surge e, com ele, os comportamentos autodestrutivos podem despontar como uma saída possível e aparentemente viável, de forma a conter as dores e as angústias que insistem em não cessar (Teixeira, 2002).

Mas sabe quando vc (sic) sempre sentiu um vazio enorme? Como se nada acabaria com esse vazio? É o que eu sinto todos os dias... (R. 16 anos, Pode Falar).

Tem alguma maneira de eu barrar a vontade de me automutilar? Porque depois que comecei está muito difícil de parar. (P. 17 anos, Pode Falar).

Os adoecimentos mentais e emocionais, quando acolhidos, percebidos, expressos, podem ser minorados, amainados (UNICEF, 2021; OPAS, 2020). A presença de sintomas ansiosos e, especialmente, depressivos, se configura como

um importante fator de risco aos comportamentos autodestrutivos e, nesse caminho, devem ser percebidos, historicamente situados e trabalhados na escola e no Pode Falar (Baggio; Palazzo; Aerts, 2009).

Importa falarmos desses adoecimentos à medida que se sabe que muitos desses são percebidos com o auxílio da escola e, mais recentemente, também no Pode Falar. Também é importante discutirmos sobre esses comportamentos nas ambiências escolares e no Pode Falar considerando que, segundo dados da Organização Mundial de Saúde (2014), cerca de 90% dos casos de suicídio podem ser prevenidos.

Eu só me sinto cansada de tudo, nada me dá prazer mais. Sei lá, só to cansada, querendo que tudo isso acabe (O. 14 anos, Pode Falar).

Eu me corto todos os dias. Eu não tenho vontade de fazer nada. Eu fico triste o tempo todo. Eu nao tenho nem um (sic) amigo (L. 15 anos, Pode Falar).

Por essas questões, entendemos que não cabe mais práticas de ensino adaptacionistas, seja pelos/as professores/as, seja pelo/a psicólogo/a, quando existentes na escola. Cabe, sim, entender as singularidades e as diversas manifestações, de modo que a escola e o Pode Falar se configurem como importantes mecanismos na rede de proteção às adolescências.

A escola, como importante espaço de socialização, possui um papel estratégico na garantia dos direitos humanos e na proteção integral de seus/suas discentes (Ferreira, 2022). Na escola são reproduzidos comportamentos, relacionamentos e, nesse sentido, se configura como ambiente privilegiado e importante na promoção à saúde mental, à saúde emocional e na prevenção aos comportamentos autodestrutivos (Baggio; Palazzo; Aerts, 2009).

A adolescência, um período marcado por crises na construção da sua identidade, por transformações psíquicas, necessita de acolhimento e companhia para lidarem com as suas angústias, as suas mudanças, as suas dúvidas (Friedemann; Narvaez, 2020). A escola, como espaço de convívio social e socialização entre as adolescências, se mostra como um ambiente propício ao surgimento e à percepção dos comportamentos autodestrutivos (Friedemann; Narvaez, 2020). O Pode Falar, como lócus importante às adolescências, pela

possibilidade de fala, também é um ambiente propício para a percepção desses comportamentos.

Nesse sentido, acredita-se que a escola possa ser um local privilegiado para a identificação precoce de situações problemáticas, já que aspectos relacionados ao meio familiar, grupo de amigos e escola são de extrema importância para a qualidade de vida do adolescente (Baggio; Palazzo; Aerts, 2009, p. 78).

Assim, percebemos que para além da inter-relação quanto às principais demandas de comportamentos autodestrutivos na escola e no Pode Falar, cabe também em pensar nas inter-relações em sentido de compreender as potencialidades e fragilidades de cada lócus. O Pode Falar e a escola se ancoram em grande potencial de escuta e de apoio mútuo, cabe a fomentação de ações que importem às adolescências.

Eixo c - Potencialidades no Trabalho em Saúde Mental de Adolescentes

Perpassados os momentos de elucidação e compreensão das principais demandas da escola e do Pode Falar, considerando a saúde mental das adolescências, nos cabe pensar agora nas potencialidades de ambos espaços, em sentido de construir e pensar propostas e ações que se façam significativas a esse público.

Como potencialidades, evidenciamos, no caso da escola: a) Escuta que ampara; b) Acompanhamento coletivo, individual e familiar; c) orientações de apoio à Saúde Mental de adolescentes; d) ações, eventos e projetos em prol da Saúde Mental de adolescentes; e) organismo atuante na rede de proteção.

No que diz respeito ao Pode Falar, evidenciamos as seguintes potencialidades: a) Escuta acolhedora; b) orientações de apoio à SM de adolescentes; c) materiais de ajuda; d) depoimentos; e) anonimato (alta procura por adolescentes); f) fluxo de saúde mental.

Importa saber que os motivos que nos levaram a fazer as distinções de escuta que ampara e escuta acolhedora, percebidas na escola e no Pode Falar, respectivamente. Na entrevista com as psicólogas foi possível perceber que há a ação de escuta na escola, embora essa ação se dirija, mais especialmente, aos momentos de crise e de necessidade mais urgente de acolhimento às demandas. A

escuta, sob essa razão, segundo os dados colhidos, é uma escuta muito mais urgente, curta e com limites institucionais mais bem delimitados, cuja principal finalidade também é o alívio.

No Pode Falar, a escuta acolhedora diz respeito a uma escuta que não julga, não nega e que busca acolher o/a adolescente em sua integralidade, compreendendo a complexidade desse fenômeno. No Pode Falar se trata de uma escuta, em alguns casos, também urgente, mas não em todos. É uma escuta que se dá, em maioria, quando há o sofrimento psíquico, embora nem sempre as adolescências busquem somente nestes momentos. É uma escuta também com limitações definidas, não por questões institucionais, mas em acordo com as normatizações legais do trabalho com as adolescências. Nesse sentido, é uma escuta que tem, também, a finalidade do alívio.

Neste ponto, uma inter-relação que se faz possível e necessária diz respeito à uma ambiência educacional cuja escuta resulte também em alívio das adolescências. Assim como no Pode Falar e tal qual constatado pelas psicólogas da escola aqui pesquisada, à medida que as adolescências se sentem acolhidas, respeitadas, escutadas, os índices de retorno tendem a subir, uma vez que eles e elas buscam novamente o alívio.

No Pode Falar os índices de retorno das adolescências crescem cotidianamente. Segundo comparativo de dados, de seu início ao presente ano de 2024, os índices de adolescentes que retornaram ao Canal tiveram um aumento da casa dos 10% aos 37%, evidenciando a importância de uma escuta que se faça acolhedora e, portanto, bem sucedida.

Embora à primeira vista esse índice pareça baixo, importa saber que isso diz respeito às taxas diárias de retorno das adolescências. Nesse sentido, espera-se que, no dia seguinte, mais uma vez, obtenhamos os 37% de retorno, por adolescentes atendidos e não atendidos no dia anterior, e assim sucessivamente.

Ao evidenciarmos a escuta nos dois lócus, um ponto importante da diferença nessas escutas diz respeito às amarras institucionais que norteiam a escuta da escola. As amarras aqui postas dizem respeito aos limites, limitações pouco funcionais e que, muitas vezes, pouco contribuem para o processo de escuta. Os limites que aqui pomos dizem respeito à falta de mão de obra e a relação com a alta demanda de adolescentes. Também se trata de uma escuta mais restrita, uma vez

que suas possibilidades de lida e de saída são também limitadas. É, portanto, mais uma escuta que ampara que acolhe.

A escuta da escola, mais precisamente a de atuação das psicólogas entrevistadas, oferta escuta de amparo que, sob muitas óticas, se volta, por muitas vezes, mais aos problemas ditos educacionais que, necessariamente, pessoais. “Quando se percebem problemas educacionais, atuo em sentido de entender o que pode estar acontecendo, fazendo o acompanhamento com familiares, professores, equipe pedagógica (Sol)”.

A escuta que aqui ampara é uma escuta limitada e controversa à própria instituição. Uma vez que a instituição atua em desfavor da saúde mental, pela necessidade de busca pelo exacerbado desempenho, a escuta que dela deságua traz uma ambivalência, uma vez que busca lidar com alguns dos problemas que dela própria emergem. “Nesta escola, a cultura institucional colabora com os processos de adoecimento (Luz).

Em outras palavras, a psicologia escolar atua em sentido de escutar e acolher demandas que, muitas vezes, emergem da própria escola. A escola pode, nesse sentido, colaborar ou edificar adoecimentos já existentes, especialmente em ambiências rígidas, focadas no desempenho, repercutindo em ansiedade e preocupação. Segundo Sol, a cultura da instituição é extremamente rígida e de cobrança exacerbada, uma vez que, especialmente por se tratar de uma instituição a nível federal, as expectativas pelo bom desempenho são altas.

Embora a escuta da escola esbarre nessas limitações, ressaltamos o trabalho fulcral das psicólogas em sentido de propiciar acolhimento às demandas que chegam das adolescências. Segundo elas, a escuta vai em sentido de ofertar acolhimento, trazer algum conforto, a partir do entendimento daquela determinada situação.

Muitas vezes isso causa sofrimento ao estudante - a cobrança da escola, busca pelo desempenho -. E ele não sabe como verbalizar isso, porque em casa escuta que a sua única obrigação é estudar, aqui na escola às vezes escuta isso também, se compara aos colegas... Então devemos tentar entender esse contexto todo e, principalmente, entender o significado daquela autolesão para o estudante (Luz).

De acordo com Sol, um elemento importante que tentam deflagrar dessa escuta diz respeito à elaboração de vínculos com as adolescências, em sentido de que possa haver confiança na relação com as psicólogas. Para elas muitas vezes os/as adolescentes não têm espaços para verbalizar em casa, na escola, com seus amigos e, propiciar esse espaço para eles/as é fortalecer esse vínculo, de modo que outras demandas possam emergir, quando existentes.

Sofri abuso por uma pessoa da minha família e tinha medo de contar para alguém. Mas ai eu pensei muito e contei para minha avó, para alguns amigos e para uma professora em quem confio, porque eu sabia que isso ia me ajudar. E sim, ajudou e muito! Foi ai que descobri que podemos encontrar uma rede de apoio e proteção. Então, em qualquer situação em que você não se sinta bem, procure alguém de confiança para conversar e isso vai te ajudar a se sentir mais leve! Bjs (P. 15 anos, depoimento Pode Falar).

A possibilidade de falar, de falar sobre os sentimentos, sobre como se sentem, é para as adolescências um forte fator de proteção à saúde mental e à saúde socioemocional (Benincasa; Rezende, 2006). O Pode Falar e a escola, atentos a isso, devem se posicionar no sentido da não violação de direitos e na garantia de espaços mais saudáveis para os/as discentes. A escuta acolhedora, cuidadosa, saudável, sensível do Pode Falar, importa à escola. É uma escuta que, sem dúvidas, importa às adolescências.

A escuta acolhedora que aqui fazemos nominação, diz respeito a uma escuta extremamente potente, da qual o Pode Falar se subsidia. É uma escuta que ampara, mas que vai além, em sentido de acolher, cuidar e, por finalidade, aliviar a carga de sofrimento psíquico trazido por esse/a adolescente. É uma atenção que tem dado certo e tem sido, por eles e por elas, referendado.

É muito bom ouvir isso, poder conversar com você. Você não tem ideia de como me ajudou. As vezes dá um desespero, e conversar com vocês me acalma ❤️😭

Como outros pontos potenciais da escola destacamos o trabalho de acompanhamento individual, coletivo e familiar das psicólogas com as adolescências, quando se percebe a necessidade de ações mais urgentes. Esse acompanhamento se dá em sentido de escuta e de buscar formas de apoio e

suporte aos discentes para além da escola, de modo que possam ser acompanhados/as, sob o olhar da família. O acompanhamento segue os termos da escuta já descrita, considerando o suporte emergencial às adolescências e aos seus familiares, quando necessário.

Embora, como já dito anteriormente, essa escola esbarre em algumas limitações quanto a sua escuta, importa destacar o quão valioso se dá o trabalho das psicólogas em sentido do acompanhamento coletivo, individual e familiar. Essas três esferas de trabalho evidenciam o cuidado de suas ações e são movimentos extremamente importantes na lida com os comportamentos autodestrutivos.

A possibilidade de envolver a família e outros membros no cuidado com esse adolescente diz respeito a um limite que concerne ao Pode Falar, uma vez que a sua finalidade não é a do acompanhamento, mas do acolhimento específico em urgências. Sob esse ponto de vista, pensamos que uma inter-relação importante que daí emerge diz respeito ao Pode Falar utilizar da escola como suporte, como rede de apoio à essas adolescências, uma vez que elas possuem capacidade de atuar mais próximas a essas adolescências.

A orientação de suporte pela escola já é um movimento que ocorre no Canal, a partir da escuta qualificada de seus atendentes. Entretanto, pensamos que há a necessidade de melhor alinhamento de suas ações às ações da escola, uma vez que essas adolescências possam ser e se sentir efetivamente acolhidas nas ambiências escolares. Cabe ao Pode Falar e à escola uma troca mútua de estratégias e de suporte, em sentido de que uma se configure, para a outra, como mais um elemento na porta de saída em Saúde Mental para essas adolescências.

Outro ponto relevante de ser trazido à tona pela escola diz respeito aos eventos e projetos realizados em Saúde Mental para essas adolescências. Por se tratar de uma instituição a nível federal, sob a peculiaridade de se fazer presente em meio ao universo universitário, muitas ações, projetos e eventos são realizados nesse sentido, de modo que os discentes possam se sentir mais acolhidos e mais acolhidas.

As psicólogas escolares evidenciam diversas fragilidades que essa especificidade demográfica traz à escola. Ou seja, evidenciam que, além de potencialidades, há muitas fragilidades numa escola envolta pelo universo

universitário. Essas fragilidades serão trabalhadas no tópico seguinte, sendo importante, agora, evidenciar as potencialidades de uma escola situada dentro de uma universidade federal.

Apesar de haver muitas fragilidades do ponto de vista do suporte ofertado pela universidade, as psicólogas reconhecem que muitas ações, eventos e propostas são possíveis graças a esse universo. As ações em Saúde Mental, embora, muitas vezes, não específicas às adolescências, se colocam como importantes ao fluxo de saída do trabalho dessas psicólogas, quando necessário.

Como supracitado, o suporte buscado pela escola muitas vezes esbarra na não especialização dos profissionais buscados. Em outras palavras, há psicólogos, mas não para as adolescências. Há médicos e médicas, mas não hebiatras. Assim, a necessidade de locais de apoio voltados às adolescências é flagrante e, nesse sentido, pensamos que o Pode Falar possa importar à escola, como uma rede capaz de ajudar e atender a essa demanda.

Considerando as suas potencialidades, para além do canal de escuta, o Pode Falar dispõe de materiais de ajuda e de depoimentos de adolescentes para adolescentes. Essas outras possibilidades de ajuda são frequentemente visitadas pelas adolescências e a elas importam, uma vez que lidam com conteúdos diretamente relacionados às principais demandas que eles e elas trazem.

As adolescências que chegam ao Pode Falar buscam inúmeros materiais de apoio, especialmente os mais acima destacados, como Teste de Ansiedade, Plano de Ajuda e Guia de Autocuidado. Invariavelmente se sabe que a guia “Pode Falar” é a mais acessada, mas o seu complemento, seu subsídio, se encontra nas demais guias, através de seus conteúdos.

Em acordo com dados do Pode Falar, a maioria dos adolescentes que buscam ajuda dizem precisar de acolhimento mais urgente, seguido por uma necessidade de tempo de resposta moderado. A urgência com a qual concebem a necessidade de serem cuidados surge como uma das justificativas aos índices relacionados à insatisfação desses usuários, uma vez que as principais críticas recebidas pelo Canal dizem respeito a longa espera pelo atendimento.

Se faz importante evidenciar como destaque a escuta anônima do Pode Falar. Pusemos esse anonimato como potencialidade uma vez que percebemos que as

adolescências e juventudes se sentem mais seguras e confortáveis ao falarem das suas dores nesse espaço, uma vez que eles e elas não são identificados/as.

Como exemplo, temos a situação de uma adolescente, durante um atendimento, que pergunta ao atendente qual o seu nome, justificando em seguida:

Obrigada. Queria saber o seu nome pq (sic) acho que assim fica melhor pra gente conversar. Se não tiver problema eu prefiro não falar o meu, tudo bem? São assuntos que não me sinto muito bem em ficar falando, tenho vergonha também, então prefiro não falar quem eu sou (l. 15 anos, Pode Falar).

Portanto, percebemos que o elemento do anonimato desponta como importante para essas adolescências. Se relacionarmos à atuação na escola, podemos rememorar, como já trabalhado nesta pesquisa, que as adolescências muitas vezes têm dificuldades de buscar ajuda na escola, por se sentirem envergonhadas, tímidas, por medo da identificação e, por vezes, quando necessário, por medo da comunicação de suas dores e angústias aos seus pais.

No Pode Falar essas dores, angústias, não são comunicadas a outras pessoas, exceto em certas eventualidades e sob a autorização desses jovens. Em casos em que a comunicação é necessária, ainda assim, não é possível fazer a comunicação por demanda espontânea. Nestes casos, cabe às adolescências nos autorizarem e nos oferecerem dados suficientes à realização da denúncia. Nesse sentido, o espaço do anonimato também importa a essas adolescências, uma vez que eles e elas se sentem em poder decisório sobre o ambiente em que são escutadas.

Como exemplo, tivemos no Pode Falar o relato de um adolescente recorrentemente violentado sexualmente por seu pai. O adolescente inicia o atendimento relatando a dificuldade em conversar e o medo ocasionado por toda a situação. Quando orientado a denunciar e a passar seus dados, como forma de conseguirmos fazer a denúncia, o adolescente nega, diz que não quer ser identificado e não sentir forças para prosseguir com a denúncia. Porém, embora não tenha ocorrido a denúncia, o atendimento não foi inválido. O adolescente, ao final, agradece à atendente, ao Canal e diz que, embora não fizesse a denúncia naquele momento, as orientações e à escuta lhes foram importantes, uma vez que se sente

mais “fortalecido” e “convicto” do que deve ser feito. Num outro dia, retorna ao Canal:

Vim aqui pra agradecer vcs (sic) por terem me escutado. Depois daquele dia eu sai (sic) bem forte e certo do que devia fazer. Conte para a minha mãe e tia o que estava acontecendo e elas me ajudaram a fazer a denúncia. Me sinto muito melhor de verdade. obrigado por tudo! <3

Em outras palavras, o atendimento do Pode Falar cumpriu, portanto, com uma de suas finalidades, a de trazer alívio. O alívio desta situação se tornou possível e foi guiado mediante o fluxo de atendimento do Canal. O fluxo de atendimento, como uma de suas potencialidades, se faz importante, uma vez que é o documento orientador quanto às portas de entrada e de saída do Canal, conduzindo o atendimento e o atendente em sentido de promover os cuidados adequados à saúde mental da adolescência que lhes chega.

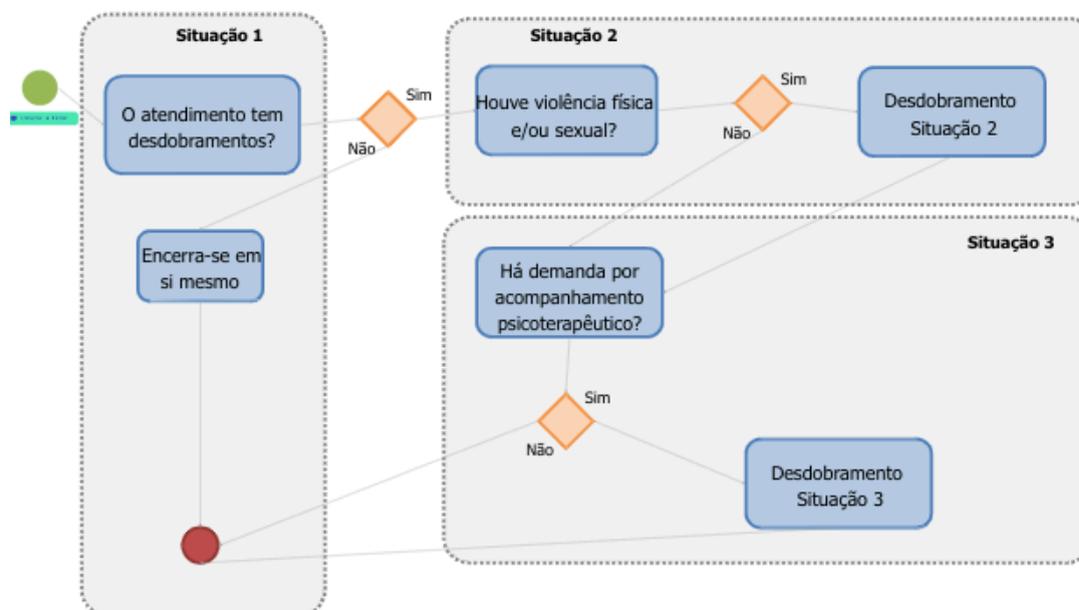
Desculpa comentar essas coisas com vc (sic), sei que é chato, mas é que eu não aguento mais. Todos os dias eu choro, me corto, me sinto mal, so não sei mais o que fazer. Acho que aqui é o único lugar que eu converso de verdade, único lugar que me sinto bem. Saio melhor do que entrei hoje, mais tranquilo (P. 16 anos, Pode Falar).

Muito obrigado por ter me atendido. Eu estou me sentindo bem melhor, vou voltar mais vezes. obrigadaaa <3 (I. 13 anos, Pode Falar).

Vemos o fluxo de atendimento do Pode Falar como mais uma de suas potencialidades. Como já referido nos tópicos acima, o atendimento não transcorre ao acaso, a sua escuta não é solta, sem sustentações empíricas e teóricas. A escuta do Pode Falar é uma escuta qualificada, uma vez que há um processo formativo de abordagem transdisciplinar em sua base. Também neste sentido, os caminhos de saída do Canal não são ao acaso. O Pode Falar conta com um fluxo de atendimento, documento orientador aos/às atendentes sobre as situações que chegam e se desvelam durante os atendimentos.

Como já discutido anteriormente neste documento, o fluxo apresenta 3 saídas, considerando os casos em que o atendimento se encerra nele mesmo, quando há violência física e/ou sexual e quando há a necessidade de acompanhamento psicoterapêutico/psiquiátrico. Assim, a possibilidade do fluxo é

umas das grandes potencialidades do Canal, uma vez que orienta os atendimentos e garante a homogeneidade nas estratégias de saída do Canal.



Sucederemos agora em pensar as fragilidades de ambos lócus, no que diz respeito à escuta e lida com a saúde mental das adolescências, uma vez que pensamos ter sido possível compreender que a escola e o Pode Falar se inter-relacionam sob a ótica da importância representativa a estas. Podemos pensar então na inter-relação dessas potencialidades às adolescências, com vistas a minorar as suas principais demandas: “(...) sentimentos de vazio, tédio, indiferença, solidão, abandono, impressão de ser mal-amado, incompreendido ou rejeitado” (Benincasa; Rezende, 2006, p. 95).

Eixo d - Limites no trabalho em saúde mental de adolescentes

Pensar no trabalho com a saúde mental, em qualquer público, implica lidarmos com uma série de desafios, especialmente sociais. Muitos desafios já foram postos ao longo desse texto, sendo um dos principais os tabus, preconceitos e estigmas em torno dos comportamentos autodestrutivos. Percebemos que nos últimos anos a sociedade tem se colocado mais atenta e mais disposta a discutir

sobre esses comportamentos. Entretanto, apesar dos avanços, tantos outros ainda são necessários.

No que diz respeito às adolescências, pensar no tema da saúde mental e, mais precisamente, dos comportamentos autodestrutivos, envolve uma série de tabus, que se sobrepõem, tornando o tema e as suas discussões ainda mais sensíveis. Sobre essa sobreposição, Minayo e Filho (2021) trazem uma discussão do que resolvem por denominar de Triplo Tabu, ou seja, os tabus que envolvem os comportamentos autodestrutivos nas adolescências.

Segundo essas autoras, no que diz respeito a esses comportamentos, haveria um triplo tabu, um continuum, que tem como repercussão o medo, pavor, receio e afastamento discursivo da sociedade sobre esses temas. Para elas, o continuum se apresenta sobre 3 óticas: o tabu da morte, o tabu do suicídio e o tabu do suicídio nas adolescências.

Discutir sobre esses tabus é sempre desafiador, mas necessário. Assim, pensar no trabalho com a saúde mental das adolescências implica em desafios, dos quais algumas limitações se revelam. Em nosso caso, essas limitações dizem respeito, mais especificamente, ao trabalho da escola e do Pode Falar, considerando os comportamentos autodestrutivos.

No que diz respeito a esses limites, foi percebido, pela escola, as seguintes questões: a) Baixa procura por adolescentes (não há sigilo - comunicação aos pais); b) alta demanda; c) falta de suporte quanto aos fluxos de saída; d) falta de suporte da escola e de seus atores à Saúde Mental de adolescentes; e) ausência de fluxo de saúde mental.

Considerando o Canal Pode Falar, despontam como limitações as seguintes questões: a) Acesso limitado às informações dos/as adolescentes; b) Alta demanda; c) Longa espera; d) Falta de suporte quanto às portas de saída.

Iniciando o debate sobre a primeira limitação da escola, esta se relaciona diretamente à potencialidade posta ao Pode Falar no eixo anterior, no que dizia respeito ao anonimato das adolescências. Se, por um lado, temos o caráter anônimo do Pode Falar como potencial, uma vez que as adolescências veem isso como um

aspecto positivo, de outro temos a escuta da escola, que não é anônima e que, por sua natureza e em acordo à lei 13.819, tem por normatização a comunicação aos pais e responsáveis, quando necessário.

De modo algum queremos trazer apontamentos em sentido contrário à lei ou em sentido de desaconselhar a comunicação aos pais. A lei 13.819 é um marco legal imprescindível à saúde mental das adolescências, bem como a comunicação às pessoas responsáveis também se torna necessário em casos relativos aos comportamentos autodestrutivos.

O que aqui queremos apontar é que, segundo trazido e percebido pelas psicólogas, a fala das adolescências, por necessariamente terem de se apresentar e, em muitos casos, ter de haver a comunicação aos pais, traz como resultado a baixa procura pela escuta. Segundo Luz, no que diz respeito aos comportamentos autodestrutivos, “a comunicação aos responsáveis muitas vezes é uma das coisas que faz com que os adolescentes evitem procurar ajuda, pois não querem que os pais ou responsáveis saibam”.

Segundo as psicólogas, esse é um desafio posto à escuta, uma vez que essas adolescências têm medo de que as suas dores sejam comunicadas. É sabido na literatura e nas orientações técnicas, bem como em seguimento à lei 13.819 - que estabelece a necessidade de notificação compulsória, pelos estabelecimentos de saúde, nos casos concernentes aos comportamentos autodestrutivos, mais precisamente de violências autoprovocadas, tentativas de suicídio e automutilação (Lei 13.819, 1990) - que essas medidas são necessárias à preservação da saúde mental das adolescências.

Porém, embora sejam medidas necessárias, nem sempre as adolescências, especialmente as que estão com a rede de apoio mais fragilizada, entendem isso. Essa questão torna-se evidente no discurso de Luz, sobre uma adolescente que buscou a sua ajuda. Segundo ela, essa adolescente se chateou após a comunicação aos seus pais, se afastando do acompanhamento da psicóloga escolar. Entretanto, depois de certo tempo, com o suporte dos seus pais e auxílio da psicoterapia, a adolescente busca a psicóloga e reconhece a importância de tal medida ter sido tomada.

Assim, ao tratarmos do não-anonimato como um ponto limite da escola, não nos referimos em sentido de dizer sobre os erros ou acertos do procedimento, mas em reconhecer que essa estratégia, ainda que necessária, por vezes tende a afastar a adolescência dos cuidados da escola, especialmente da psicologia escolar.

Sol nos diz que uma maneira de tentar driblar esse desafio é através do diálogo. Ela nos traz que “(...) prepara o adolescente para que entenda que não é possível que essa informação seja retida” uma vez que “(...) é algo inegociável. Não temos aqui na escola como sustentar esse cuidado”.

As psicólogas afirmam que com a percepção dessas questões o primeiro trabalho a ser realizado é o de aproximação das famílias, para que possam entender quais as demandas e quais as possibilidades de oferta de cuidados. Tomamos como conclusão que a família desponta como elo importante na rede de apoio. Entretanto, a comunicação a essa família, no que diz respeito aos comportamentos autodestrutivos, deve ser realizada de modo responsivo e cuidadoso, cuja construção do diálogo tenha sido anteriormente discutida com o/a adolescentes, de modo a não romper o vínculo existente.

As psicólogas ressaltam que um dos desafios postos a escuta desses adolescentes diz respeito a alta demanda e a escassa mão de obra em relação a essa demanda. Elas ponderam que há mais de 420 discentes na escola para apenas duas psicólogas. Pensar no acompanhamento individual sob essa demanda é extremamente desafiador, especialmente quando se há, também, o trabalho de acompanhamento das famílias. Portanto, há uma alta demanda que, por muitas vezes, não é ao todo satisfatoriamente suprida.

Sol relata sobre a dificuldade em lidar com a demanda. Segundo ela,

há muitos adolescentes que buscam ajuda ou que nós percebemos que há a necessidade de um acompanhamento, é uma demanda que só faz crescer e que muitas vezes não conseguimos dar conta. Além da alta demanda, esbarramos no problema de outros profissionais acharem que a escuta é algo só da psicologia, o que nos traz um problema. Então lidamos com várias situações, muitos desafios, atuamos na esfera de acompanhamento e orientação educacional, de escuta desses adolescentes e também acompanhando as famílias, quando necessário.

Para essas psicólogas a dificuldade é dupla: há escassez de mão de obra suficiente para lidar com essa alta demanda e, ainda sobre essa demanda, a mão de obra disponível não é especializada nos cuidados com as adolescências. Assim, os desafios se multiplicam e as demandas se tornam mais penosas de serem supridas.

A questão da alta demanda é também um problema que chega ao Pode Falar. Entretanto, há uma diferença no que aqui consideramos como alta demanda em ambos lócus. Enquanto na escola há apenas 2 psicólogas para um universo de 420 alunos/as, no Pode Falar, em proporcionalidade, há uma certa quantidade de atendentes para um universo de milhares de atendimentos realizados semanalmente.

Enquanto na escola há um público específico e limitado, no Pode Falar a demanda é nacional, crescente e irrestrita, sendo necessário a realização constante de formações, em sentido de garantir a entrada de novos/as atendentes e conseguir suprir a demanda que cresce exponencialmente.

No Pode Falar a grande procura resulta, por consequência, num alargamento da fila de espera. As adolescências que buscam atendimento, a depender da demanda do dia e do horário, não são atendidas prontamente. Esses adolescentes são avisados sobre a necessidade de espera, considerando a sua posição na fila e a previsão de tempo em que serão atendidas.

A longa espera resulta em adolescentes insatisfeitos/as pela demora no acolhimento. Se rememorarmos os dados já postos aqui, veremos que os/as adolescentes que chegam ao Pode Falar classificam a sua necessidade por ajuda como urgente, seguida por moderada. Deste modo, surge um problema: o Pode Falar lida com uma demanda exponencialmente crescente e, no que diz respeito a essa demanda, em maioria, se trata de adolescentes que querem e necessitam ser atendidos urgencialmente, naquele momento.

Ao não conseguir suprir a demanda emergencial, as adolescências podem sair insatisfeitas, uma vez que houve uma longa espera até o seu atendimento. De todo modo, importa ressaltar que, no Pode Falar, nenhuma adolescência é desassistida. Ainda que com longa espera, esse adolescente será atendido, caso permaneça em espera. Ainda que com a demora, haverá a orientação, pelo chatbot

(robô de assistência ao Canal), de materiais, conteúdos e mapas de saúde mental a essa adolescência, em sentido de que possa aliviar o seu sofrimento.

As avaliações do Canal traduzem exatamente o posto acima. Poucas são as insatisfações relativas aos atendimentos realizados. Eles e elas, ao contrário, amam os atendimentos, se sentem acolhidos/as.

Agradeço muitoooo por você ter me escutado. eu estava precisando muito disso. obrigadaaaa ❤️ (J. 14 anos, Pode Falar).

Cada vez que entro aqui saio me sentindo muito melhor. Vocês são incríveis, não parem nunca. Não sabem como sao (sic) importantes pra gente 🥰👏 (L. 17 anos, Pode Falar).

As insatisfações dizem respeito à longa espera pelo atendimento.

Gostei muito do atendimento, mas demorou muito. Precisam melhorar nisso (W. 17 anos, Pode Falar).

Precisam melhorar o tempo do atendimento pra ficar perfeito. vamos agilizar isso galera 😊 (P. 15 anos, Pode Falar).

Sobre a escola, um outro caminho que se coloca em dificuldade diz respeito a ausência de um fluxo de saúde mental. Esse fluxo não existe e, por isso, o trabalho com essas adolescências torna-se um desafio. Os trabalhos em saúde mental, como descrito pelas psicólogas, são mais pessoalizados que institucionalizados, uma vez que os limites e orientações não estão bem definidos. A preocupação e matriz geradora do trabalho delas é a de buscar o alívio do sofrimento psíquico dessas adolescências, embora as diretrizes e caminhos de trabalho não estejam bem definidos.

Nós não temos um fluxo para encaminhar alguns casos que, muitas vezes, são tão graves. E a gente fica aqui, louca, assim, “arrancando os cabelos”. Porque a gente não sabe para onde levar, né... (Luz).

A inexistência de um fluxo repercute em fragilidades, principalmente, quanto aos caminhos de saída na lida com a saúde mental dessas adolescências. As estratégias propostas por elas funcionam até certo ponto mas, quando há a

necessidade de um acompanhamento mais sistemático, em situações mais delicadas, sensíveis, torna-se um problema.

Desse modo, é percebido tanto na escola quanto no Pode Falar um desafio, no que diz respeito às saídas na escuta com as adolescências. Na escola, as psicólogas relatam se sentirem completamente desamparadas. Em situações de comportamentos autodestrutivos, alegam não saber como agir, muitas vezes, diante da situação. O desafio aqui não se trata da escuta, do acolhimento, mas da necessidade de um acompanhamento sistemático desse adolescente.

O acompanhamento sistemático também se coloca como um recurso não disponível e não pretendido pelo Canal Pode Falar. O Pode Falar não realiza encaminhamentos, mas orientações, seja em sentido de busca à psicoterapia seja à denúncia de determinadas situações. Como já relatado, a denúncia só pode ocorrer, pelo Pode Falar, com o aceite do adolescente e com a disposição de seus dados, uma vez que não temos acesso a estes.

Embora haja os direcionamentos a partir do Pode Falar, o fluxo de saída, assim como a escola, é um desafio. As adolescências relatam dificuldades em conseguir psicoterapia no sistema público, em conseguir psiquiatria para a medicalização. Em casos de denúncias, pode haver demora, desconfiança, dificuldades de acesso, entre outros. Os esforços, nas saídas, quando o atendimento não se encerra nele mesmo, são redobrados.

Na escola, as psicólogas apontam a natureza do acolhimento, em sentido de alívio, mas evidenciam as dificuldades quando há necessidade de um acompanhamento sistemático. A dificuldade no caminho de saída há um acompanhamento mais sistemático se evidencia na fala de Luz:

Quando o adolescente tem recursos precários para estabilizar a situação, o seu emocional, é algo que vai se estabilizar com algumas escutas e acompanhamento na escola? Não! Precisa dar continuidade a isso num outro espaço, num trabalho mais aprofundado.

As psicólogas ressaltam que essas dificuldades ao cuidado das adolescências termina por refletir, a eles e elas, um sentimento de não-pertencimento ao ambiente escolar, uma vez que não se sentem cuidados.

Embora seja um caminho difícil, as psicólogas buscam encontrar soluções e saídas para um manejo pessoalizado, que foge às amarras institucionais.

(...) quando a gente entende que esse comportamento autolesivo também está associado à ideação suicida, a gente procura essas instâncias que podem oferecer suporte mais emergencial pra evitar que o estudante tente ou volte a tentar, né, o suicídio (Sol).

Ao tentar buscar esses caminhos de saída, esbarra numa peculiaridade: uma escola de nível fundamental e médio, cercada por um universo de graduações e pós-graduações. Segundo ela, o que deveria ser um facilitador na lida com a saúde mental das adolescências, é algo obsoleto. Apesar de haver cursos de psicologia, enfermagem, medicina, entre outros, não há nenhum direcionamento de cuidado a essas adolescências.

Ao não conseguirem formas de acolhimento internas à instituição, buscam caminhos de saídas alternativos, como CAPS, clínicas-escola, parcerias com outras instituições. Nesse sentido, acreditamos que uma inter-relação necessária se dá na escola entender e pensar no Pode Falar como um fluxo de saída possível, capaz de dar suporte e acolhimento às adolescências que aí estão. Não se trata de subsidiar demandas por atendimento sistemático, uma vez que não é sua finalidade, mas de apoiar a escola em suas ações, despontando como plataforma de acolhimento especializada às adolescências.

A gente segue um fluxo que seguiria, por exemplo, uma escola municipal, estadual. Assim, o fato da gente estar no campo federal, infelizmente, ainda não traz nenhum privilégio em relação ao entorno, ao que a gente tem na universidade.

A psicóloga continua o diálogo mencionando o quanto é frustrante conviver ao lado de tantos cursos e áreas da saúde, mas ter portas fechadas. Ela vai além. Segundo ela, até há espaços para adultos, mas para adolescentes, as portas são fechadas, pois não há escuta especializada. No Pode Falar essa escuta encontra uma saída especializada às adolescências. Nesse sentido, o Pode Falar pode se colocar enquanto espaço de saída e de chegada importante à escola, bem como a escola também se coloca em importância ao Pode Falar.

Entendemos, a partir das inter-relações aqui percebidas, que a escola importa ao Pode Falar e vice-versa. Mais que isso, as suas ações devem estar coadunadas, andar juntas, uma vez que, quando há o suporte da escola e o suporte do Pode Falar, as adolescências encontram caminhos mais saudáveis a seguir.

Como exemplo, durante um atendimento no Pode Falar a adolescente diz não ter amigos, não se sentir confortável em conversar com a sua família. Ela diz se sentir só e, por isso, não ter o hábito de falar sobre as suas dores. Evidencia que, no Pode Falar, é a primeira vez que fala sobre si. Ao ser orientada por um atendente a buscar esse apoio na escola, mais precisamente, também, com os atores escolares (professores, coordenação, profissionais da limpeza), responde:

Tem uma professora que gosto muito dela, acho que ela nem sabe disso. As vezes ela me vê e pergunta se eu to bem, acho que percebe algo. Nunca pensei nisso mas talvez eu possa conversar com ela, posso tentar (G. 15 anos. Pode Falar).

Em seguida, agradece o suporte ofertado pelo Pode Falar e, ainda que saia com a intenção de se abrir com a professora, promete retornar:

Muito obrigada por tudo vc não sabe como foi importante pra mim. Vou voltar mais vezes, você é um amor 😊 (G. 15 anos. Pode Falar).

Percebemos que a inter-relação de escuta Pode Falar e escola atua com uma potência reparadora, acolhedora e importante às adolescências. Pensamos que o Pode Falar e a escola casem bem, em sentido não apenas de escuta, mas nos fluxos de saída de ambos lócus. No Pode Falar, as orientações e saídas têm sido passadas. Na escola, talvez devamos dar mais atenção e subsídios a essa necessidade.

Então, eu e ela - Sol - recebemos os adolescentes, discutimos as demandas, percebemos necessidade de continuidade e aprofundamento do trabalho, mas a gente não tem muitas vezes para onde encaminhar. E aí a gente busca as pessoas que conhecemos nas redes paralelas

Para as psicólogas, a finalidade da escola é de uma escuta que acolha, que cuide e que, por consequência, alivie. O alívio, como fim esperado, também se

coloca como objetivo no Pode Falar. Adolescentes, quando aliviados/as, tendem a retornar, tendem a se sentir melhores e a retomar o fio da vida, em contraponto às ditas neuroses existenciais (Frankl, 2019). Há, sob esse movimento, a retomada do movimento de vida, a pulsão à atualização, à evolução e desenvolvimento de seus potenciais (Rogers, tornar-se pessoa).

O que fazemos não é psicoterapia, mas é aquele acolhimento, aquela escuta, em sentido de trazer, de fato, alívio, né? Eu acho que a finalidade é essa. Naquele momento, é o que de melhor podemos fazer (SOL).

Assim, no bojo das discussões apresentadas, considerando a necessidade de pensarmos na saúde mental de adolescentes, se faz fulcral a elaboração de estratégias e propostas de enfrentamento em colaboração e correlação do Pode Falar com as ambiências escolares, onde a experiência do ser adolescente é intensamente vivida; a instituição escolar é detentora de grande potencial nas vivências externas à família (Miura *et.al*, 2018).

A arte da escuta precisa ser compreendida em sua integralidade. As adolescências clamam por ajuda, ainda que em silêncio, dão sinais, ainda que estes sejam incompreendidos, escrevem na pele a assinatura da dor, embora, muitas vezes, não haja ninguém para vê-la. Entretanto, apesar das angústias, dos cansaços, das dores, das marcações, elas seguem, elas lutam, elas resistem, elas vivem...

A vida é tão bela que chega a dar medo.

Não o medo que paralisa e gela,

estátua súbita,

mas

esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz o jovem felino seguir para a frente farejando o vento ao sair, a primeira vez, da gruta.

Medo que ofusca: luz!

Cumplicentemente,

as folhas contam-te um segredo

velho como o mundo:

Adolescente, olha! A vida é nova...

A vida é nova e anda nua

– vestida apenas com o teu desejo!

O adolescente.

Mário Quintana, 1998.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa intencionou compreender a inter-relação Pode Falar e escola, considerando os comportamentos autodestrutivos de adolescentes como ponto de direcionamento aos seus estudos. Os estudos mostram que os comportamentos autodestrutivos nas adolescências são um problema universal, cujos índices têm aumentado recorrentemente e exponencialmente nos últimos anos.

Apesar dos desafios, como resultado vemos que uma importante inter-relação da escola e o Pode Falar diz respeito à escuta ao qual os dois lócus se propõe pensar. A escuta que se inter-relaciona, proposição do presente estudo, diz respeito a uma escuta transversal, complexa, transdisciplinar, cujo horizonte transpassa os limites tecnológicos do Pode Falar e os limites físicos da escola, indo além de seus muros. Cabe pensar numa atuação inter-relacionada, sob a qual um lócus possibilite suporte ao outro. Pensamos a escuta como ferramenta fundamental no enfrentamento aos comportamentos autodestrutivos de adolescentes.

No Pode Falar, a partir das suas formações apoiadas na ótica transdisciplinar, a adolescência que nos chega nunca será julgada, prescrita, emoldurada; ao contrário, será sempre vista como o novo, o que é do campo do inédito e, por isso, original. A escuta do Pode Falar é uma escuta que acolhe, não exclui; é uma escuta que cuida, não negligencia; é uma escuta atenta, não indiferente; é uma escuta interessada, não alheia; é uma escuta curiosa, não desinteressada.

A partir dos resultados do presente estudo, pensamos que a inter-relação Pode Falar e escola se mostra bem sucedida uma vez que uma pode ajudar a outra, seja pela ferramenta da escuta, seja através de ações direcionadas à saúde mental desses adolescentes, sob suporte da Rede Pode Falar.

Os dados aqui obtidos nos trouxeram informações importantes a respeito das inter-relações percebidas entre o Pode Falar e a escola. Como resultados, tivemos os seguintes pontos:

No **Eixo a - Principais demandas em Saúde Mental de adolescentes**, percebemos as seguintes questões:

Na escola, foram percebidas: Ansiedade, Preocupação com desempenho escolar, autolesão, frágil rede de apoio, conflitos familiares e entre amigos, enlutados por suicídio, vulnerabilidade socioeconômica.

No Pode Falar: Ansiedade, Conflitos familiares, Preocupações com o futuro, Conflitos amorosos, Autolesão, Ideação suicida, Baixa autoestima.

A partir das demandas supracitadas, identificamos as seguintes inter-relações:

a) Ansiedade é a principal demanda em ambos os ambientes. No Pode Falar a demanda chega pelas adolescências. Na escola, a demanda chega por elas (majoritariamente) e por outros atores escolares.

b) O papel da família é destacado em ambas as plataformas. Em algumas situações, como sendo importante à rede de apoio. Em outras, com evidências de fragilidade, com destaque aos conflitos familiares.

c) Altos índices de autolesão são percebidos tanto na escola quanto no Pode Falar, com diferenças quanto a sua forma de expressão e no modo como esses comportamentos são identificados e comunicados.

No Eixo b - Principais Demandas de Comportamentos Autodestrutivos de Adolescentes, identificamos:

Na escola: Autolesão (cortes), ideação suicida (sem planejamento), tentativa de suicídio (primeira tentativa).

No Pode Falar: Autolesão (cortes e perfurações), ideação suicida (com planejamento), tentativa de suicídio (tentativas anteriores).

Considerando as suas inter-relações, temos:

a) Os índices de autolesão são altos, tanto na escola quanto no Pode Falar, sendo mais predominante entre as meninas (cis e trans). Na escola foi identificado considerável aumento após a pandemia. No Pode Falar, os comportamentos apresentam maior intensidade e variedade, se comparados à escola.

b) A ideação suicida é mais frequente no Pode Falar, havendo, na maioria dos casos, maior grau de risco quando comparados à escola.

c) Tentativas de suicídio anteriores são mais relatadas no Pode Falar do que na escola, indicando maior risco.

No **Eixo c - Potencialidades no trabalho em saúde mental de adolescentes**, identificamos:

Na escola, as demandas incluem escuta cuidadosa, acompanhamento coletivo, individual e familiar, orientações de apoio à saúde mental de adolescentes, ações, eventos e projetos voltados para a saúde mental desse público.

No Pode Falar, identificamos: escuta acolhedora, orientações de apoio à saúde mental de adolescentes, disponibilidade de materiais de ajuda, depoimentos, anonimato e um fluxo de saúde mental bem estruturado.

Principais inter-relações percebidas:

a) Na escola, a escuta realizada pelas psicólogas é cuidadosa, embora limitada pelas restrições institucionais, fazendo com que admita caráter e ações personalizadas. No Pode Falar, a escuta é acolhedora, sensível e aberta, apoiada em uma abordagem transdisciplinar. Ambas visam aliviar o sofrimento psíquico dos adolescentes.

b) No Pode Falar, os adolescentes têm acesso, além da ferramenta de escuta, a materiais de apoio em saúde mental. Na escola são realizadas ações e eventos voltados para a saúde mental, embora com espaço para melhorias.

c) Na escola, há o acompanhamento individual, familiar e coletivo, enquanto no Pode Falar há a escuta específica, em situações, em sua maioria, de urgência. No Pode Falar, o anonimato das adolescências é destaque, uma vez que tem se mostrado como facilitador na busca por ajuda, especialmente aos comportamentos autodestrutivos. No entanto, na escola, embora a comunicação com a família seja necessária em situações críticas, ela pode dificultar a busca por ajuda dos adolescentes.

d) O Pode Falar possui um fluxo bem estruturado em saúde mental, facilitando as ações de saída do Canal. Enquanto isso, na escola, a falta de um fluxo em saúde mental é uma das principais fragilidades identificadas.

No **Eixo d - Limites no Trabalho em Saúde Mental de Adolescentes**, temos:

Na escola, os limites identificados incluem baixa procura por adolescentes devido ao medo da comunicação aos pais, alta demanda com poucos profissionais disponíveis, falta de suporte aos fluxos de saída e ausência de suporte efetivo da

escola à saúde mental dos adolescentes, incluindo a falta de um fluxo organizado em saúde mental.

No Pode Falar, os pontos destacados incluem acesso limitado às informações dos adolescentes, devido ao anonimato, alta demanda que resulta em longas esperas pelo atendimento e falta de suporte eficaz quanto às portas de saída, especialmente aos tratamentos psicoterapêuticos e psiquiátricos.

Principais inter-relações:

a) Na escola, há baixa procura devido ao receio da comunicação aos pais, enquanto no Pode Falar o anonimato tem se mostrado um facilitador na busca por ajuda.

b) Ambos os locais enfrentam alta demanda, com poucos profissionais disponíveis na escola e longas esperas no Pode Falar, especialmente devido ao aumento exponencial de pedidos de ajuda.

c) Tanto na escola quanto no Pode Falar, os caminhos de saída para tratamentos psicológicos ou psiquiátricos são frágeis e enfrentam desafios devido à alta demanda, resultando em longas esperas pelo atendimento adequado.

d) A escola carece de um fluxo em saúde mental, enquanto o Pode Falar possui um fluxo já bem estabelecido. Pensamos que o Pode Falar, por meio da Rede Pode Falar, pode oferecer suporte e estratégias para lidar com as altas demandas e facilitar os caminhos de saída para tratamentos adequados, despontando como um espaço potencial de cuidado na inter-relação com a escola.

Assim, tal qual percebido nos eixos acima descritos, muitas inter-relações são percebidas entre a escola e o Pode Falar, cuja compreensão daí resultante se dá em sentido de perceber que um importa ao outro, uma vez que as suas demandas se coadunam. Como as demandas se inter-relacionam, cabe também a proposição e elaboração de estratégias inter-relacionadas, com vistas ao maior suporte à saúde mental das adolescências.

Outros canais de ajuda importam ser evidenciados às adolescências, como o Centro de Valorização da Vida, que atende 24 horas por dia e conta com escuta qualificada, sendo o seu principal canal de acesso o número 188, de chamada gratuita. Também destacamos como outros canais de ajuda o Instituto Vita Alere, a Safernet, dentre serviços de acolhimentos que se dão pelo SUS, com portas de

entrada pelas UBSF (Unidades Básicas de Saúde da Família), CAPS (Centro de Assistência Psicossocial) e emergências psiquiátricas. Destacamos também as clínicas-escolas como importantes aliadas a esses cuidados com a saúde mental.

Esperamos que o estudo aqui apresentado possa ser um acréscimo a literatura sobre os comportamentos autodestrutivos nas adolescências. Importa saber que o presente estudo não se apresenta em caráter finalístico, mas se ampara sob uma concepção de que mais pesquisas devam dele advir. Pensamos que muitos outros elementos possam ser melhor aprofundados em pesquisas vindouras, especialmente nas compreensões sobre questões de gênero, raça, etnia, idade, região e no enfoque específico aos comportamentos aqui descritos: autolesão sem intenção suicida, ideação suicida e tentativa de suicídio.

REFERÊNCIAS

- '**Pode Falar**': canal anônimo dá voz a adolescentes e jovens na prevenção ao suicídio. *Vida e Ação*, 2021. Disponível em: <https://www.vidaacao.com.br/pode-falar-canal-anonimo-da-voz-a-adolescentes-e-jovens-na-prevencao-ao-suicidio/>. Acesso em: 18 de março de 2022.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, 2002.
- ABREU, Kelly Piacheski et. al. Comportamento suicida: fatores de risco e intervenções preventivas. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 12, n. 1, p. 195-200, 2010.
- ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 8.ed. Campinas: Papirus, 2003.
- ARCOVERDE, R. L.; SOARES, L. S. L. DE C.. Funções neuropsicológicas associadas a condutas autolesivas: revisão integrativa de literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 2, p. 293–300, 2012.
- Ariès, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ASPESI, C.; DESSEN, M.; CHAGAS, J. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: DESSEN, M., COSTA JÚNIOR, Á. **A ciência do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ARTMED, 2008, p. 19-36.
- BAGGIO, Lissandra; PALAZZO, Lílian; AERTS, Denise. Planejamento suicida entre adolescentes escolares: prevalência e fatores associados. **Cadernos de Saúde Pública**. v. 25, n. 1, p. 142-150, 2009.
- BARBIER, R. **Escuta sensível na formação de profissionais de saúde**: Conferência. Brasília: Escola Superior de Ciências da Saúde, 2002
- BATISTA, Miriam; MARANHÃO, Thércia; OLIVEIRA, Gislene. Suicídio em jovens e adolescentes: uma revisão acerca do comportamento suicida, sua principal causa e considerações sobre as formas de prevenção. **Id on line**, v. 12, n. 40, p. 705-719, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BENINCASA, Miria; REZENDE, Manuel. Tristeza e suicídio entre adolescentes: fatores de risco e proteção. **Boletim de Psicologia** (online), v. 56, n. 124. 2006
- BERTOLETE, José. O suicídio e sua prevenção. 1. ed. São Paulo: **Editora UNESP**, 2012.
- BOLZAN, Michele Sloniec. **Suicídio na contemporaneidade**. Pós-graduação lato sensu em psicologia clínica. Ijuí, 2018.

BOTEGA, Neury José. **Crise Suicida**: avaliação e manejo. Porto Alegre: Artmed; 2015.

BRASIL. **Lei 13.935**, de 11 de dezembro de 2019

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei n. 13.819**, de 26 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a criação de escolas técnicas federais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1990.

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CASSORLA, Roosevelt M. S. **O que é suicídio**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CASSORLA, Roosevelt; SMEKE, Elizabeth. Autodestruição humana. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 10, s/n, p. 61-73, 1994.

CELUPPI, Ianka Cristina et al. Uma análise sobre o desenvolvimento de tecnologias digitais em saúde para o enfrentamento da COVID-19 no Brasil e no mundo. **Cadernos de Saúde Pública**. v. 37, n. 3, 2021.

COLL, C; PALÁCIOS, J; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1995.

CORREIRA, Maria. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar enfermagem**, v. 13, nº 2, 2009.

CORSARO, William. A Estrutura da Infância e as Representações Interpretativas das Crianças. In: CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. SP: ARTMED, 2011.

DAOLIO, Edilberto. Condutas autodestrutivas: o suicídio indireto. **Revista Científica E-Locução**, v. 1, n. 1, p. 90-101, 2012.

Dia da Internet Segura: UNICEF e parceiros lançam canal de ajuda virtual em saúde mental. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dia-da-internet-segura-unicef-e-parceiros-lancam-canal-de-ajuda-virtual-em>. Acesso em: 27 de março de 2022.

DIAS, Ana; PATIAS, Naiana; ABAID, Josiane. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 18, n. 1, p. 105-111, 2014.

DURKHEIM, Émile. **O suicídio: estudo de sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DUTRA, J.; GUIMARÃES, M.; V.; MORAES, A. Ensino Remoto e a Pandemia da Covid-19: experiências e aprendizados. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 2021.

EDWARDS, María; ESPINOSA, Claudia; MENA, Ana. El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 9, n. 3, p. 1-21, 2009.

FENSTERSEIFER, Liza; WERLANG, Blanca. Comportamentos autodestrutivos, subprodutos da pós-modernidade?. **Psicologia Argumento**, v. 24, n. 47, p. 35–44, 2017.

FERNANDES, Andreia. Neurociência: entenda como funciona o cérebro do adolescente. **Edifyeducation**, 2019.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A geração do quarto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, p. 377, 2008.

FERREIRA, Hugo; MACHADO, Alexsandro;. A intuição como fundamento do ensino das artes em tempos de revisão paradigmática. Rio Grande do Sul: **Revista virtual da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 8, n. 2, 2015.

FERREIRA, Hugo; MELO, Bruno. **Infâncias, adolescências e juventudes: a pesquisa transdisciplinar**. 1. ed. Recife: CRV, 2021

FONSECA, Paulo Henrique et al. Autolesão sem intenção suicida entre adolescentes. **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 3, p. 246-258, 2018.

FRANKL, Viktor. **Psicoterapia e Sentido da vida**. Quadrante editora, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004

FREITAS, Lima; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. **Carta da Transdisciplinaridade**. Centro de Educação Transdisciplinar, Arrábida, 1994.

FRIEDEMANN, Adams; NARVAEZ, Joana. O impacto da escola na ideação suicida de adolescentes. São Paulo: **Estilos clínicos**, v. 25, n. 3, 2020

FUKUMITSU, Karina Okajima; VALE, Licio de Araujo. Processos autodestrutivos: por que permitimos nos machucar? São Paulo: **Edições Loyola**, 2020.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: 2003.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015

HAWTON, Keith; SAUNDERS, Kate; O'CONNOR, Rory. Self-harm and suicide in adolescents. **The Lancet**, v. 379, n. 9834, 2012.

LE BRETON, David. Escarificações na adolescência: uma abordagem antropológica. **Horizontes Antropológicos**, v. 16, n. 33, p. 25-40, 2010.

LLOYD-RICHARDSON, Elizabeth. Research with adolescents who engage in non-suicidal self-injury: Ethical considerations and challenges. **Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health**, v. 9, n. 37, 2015.

MACHADO, Adriana; SOUZA, Marilene. **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MAFFESOLI, M. **O elogio da razão sensível**. São Paulo: Vozes, 2. ed., 2001.

MANZINI, E.J. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, A pesquisa qualitativa em debate. Anais, Bauru, USC, 2004

MAYNART, Willams Henrique et al. A escuta qualificada e o acolhimento na atenção psicossocial. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 27, n. 4, p. 300-304, 2014.

MELO, Bruno; LEITE, Danielle. Covid-19 enquanto situação-limite- reflexões acerca da prática psicológica. In. Oliveira, Guilherme; Souza, Liliane. **A sociedade em tempos de COVID-19**. Online: Editora Inovar, 2020, p. 671 - 681.

MELO, Bruno. BRITO, Carlos. **Era uma vez um patinho feio que virou cisne**: desencantando o papel do psicólogo escolar. 1. ed. Recife: UNICAP, 2020.

MESQUITA, A.; CARVALHO, E. Therapeutic Listening as a health intervention strategy: an integrative review. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. 6, 2014.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, out. 2012.

MIRANDA, Humberto. “De tabica em punho aplicou-lhe várias bordoadas”: crianças e (in)justiças do mundo do trabalho na década de 1930. Porto Alegre: **Anos 90**, v. 28, 2021

MIURA, Paula Orchiucci et al. O ambiente escolar como espaço potencial para adolescente: relato de experiência. **Pesquisas e práticas psicossociais**, São João del-Rei, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2018.

MÓNICA, Díaz de Neira. **Características psicopatológicas, acontecimientos vitales estresantes y conductas autolesivas suicidas y no suicida en adolescentes evaluados en salud mental**. Tese (Doutorado em Psicologia Biológica e da Saúde). Facultad de Psicología, Universidad autónoma de Madrid. Madrid, 2014, p. 185.

MORAES, Maria Cândida de. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOTTA, Pierre; ROMANI, Patrícia. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psicologia da Educação**, v. 49, s/n, p. 49-56, 2019.

NETO, Carlos Henrique. **Autolesão sem intenção suicida e sua relação com ideação suicida**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultural). Universidade de Brasília, Brasília, 2019, p. 174.

Noal, Débora; PASSOS, MARIA; FREITAS, Carlos. Recomendações e orientações em saúde mental e atenção psicossocial na COVID-19. Rio de Janeiro: **Fiocruz**, 2020. 342 p.

NUNES, Ana; MELO, Aline; OLIVEIRA, Artur. Psicologia escolar na escola pública: desafios para a formação do psicólogo. **Psicologia da Educação**, v. 18, s/n, p. 3-11, 2019.

NUNES, Carolina Portugal. **Auto-dano e ideação suicida na população adolescente**: Aferição do Questionário de Impulso, Auto-dano e Ideação suicida na Adolescência (QIAIS-A). Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2012, p. 169.

OLIVEIRA, Humberto; HANKE, Bruno. Adolescer na contemporaneidade: uma crise dentro da crise. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**. v. 20, n. 2, p. 295-310, 2017.

Prevenção do Suicídio. Ministério da Saúde – Brasil. Disponível em: https://www.cvv.org.br/wp-content/uploads/2017/05/manual_prevencao_suicidio_profissionais_saude.pdf. Acesso em: 09 de março de 2022.

Promover para prevenir. Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/promover-para-prevenir>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2022.

REDON, Silvano Aparecido. Estranhando o familiar: notas de uma pesquisa etnográfica. **Ponto Urbe**, v. 2, s/n, p. 1-10, 2008.

RÉVILLION, Anya Sartori. A Utilização de Pesquisas Exploratórias na Área de Marketing. **RIMAR**, v. 2, n. 2, p. 21-37, 2003.

RIBEIRO, José; MOREIRA, Marcelo. Uma abordagem sobre o suicídio de adolescentes e jovens no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 9, p. 2821–2834, 2018.

SALLES, Leila Maria. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 22, n. 1, p. 33-41, 2005.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 1991

SANTO, Manuela. **Características de adolescentes com condutas autolesivas e suas redes de apoio**: um estudo bioecológico. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, p. 148, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Saúde mental dos adolescentes. Organização Pan-Americana de Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

SCAVACINI, Karen. **Histórias de Sobreviventes do Suicídio** - Volume 2. São Paulo: Instituto Vita Alere, 2019.

SCAVACINI, Karen. **Suicídio — um problema de todos**: Como aumentar a consciência pública na prevenção e na posvenção. São Paulo: Sinopsys, 2022

SCHOEN-FERREIRA, Teresa; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**., v. 26, n. 2 , pp. 227-234. 2010

SILVA FILHO; MINAYO, M. Triplo tabu: sobre o suicídio na infância e na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 7, 2021.

SIROTA, Régine. A indeterminação das fronteiras da idade. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 41-56, 2007.

SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (Orgs.). **Educação e transdisciplinaridade II**. Coordenação Executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002.

Suicide worldwide in 2019: global health estimates. Organização Mundial de Saúde. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240026643>. Acesso em: 20 de setembro de 2023.

TARDIVO, Leila Salomão et al. Autolesão em adolescentes, depressão e ansiedade: um estudo compreensivo. Boletim. - **Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 39, n. 97, p. 159-169, 2019.

Uma em cada 100 mortes ocorre por suicídio, revelam estatísticas da OMS. Organização Pan-Americana de Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2021-uma-em-cada-100-mortes-ocorre-por-suicidio-revelam-estatisticas-da-oms>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2022.

VASCONCELOS, M. S.. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, 2004.

VIDAL, Carlos; GONTIJO, Eliane; LIMA, Lúcia. Tentativas de suicídio: fatores prognósticos e estimativa do excesso de mortalidade. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 29, n. 1, p. 175-187, 2013.

WALLON, Henry. A psicologia genética. Trad. Ana Ra. In. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WARPECHOWSKI, Marisa Batista; DE CONTI, Luciane. Adolescer em contextos de vulnerabilidade e exclusão social. São Paulo: **Estilos da Clínica**, v. 23, n. 2, p. 322–343, 2018.

WHO Expert Committee on the Health Problems of Adolescence & World Health Organization. Problemas de salud de la adolescencia: informe de un Comité de Expertos de la OMS Organización Mundial de la Salud, 1965.

YOUNG, Kimberly; ABREU, Cristiano. Dependência de Internet em Crianças e Adolescentes: Fatores de Risco, Avaliação e Tratamento. Nova Iorque: **ARTMED**, 2018.

YOUNG, Robert. Why alternative teenagers self-harm: Exploring the link between non-suicidal self-injury, attempted suicide and adolescent identity. **BMC Psychiatry**, v. 14, n. 137, 2014.

ZAPPE, J.; ALVES, C.; DELL AGLIO, D. Comportamentos de risco na adolescência: revisão sistemática de estudos empíricos. **Psicol.rev.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 79-100, 2018.

ANEXO I

Horários de Atendimento Semanal do Canal Pode Falar (esses horários estão sujeitos à ajustes, sem aviso prévio).

ATENDIMENTO - HORÁRIO DE BRASÍLIA							
HORÁRIOS	DOMINGO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO
8h às 9h	Indisponível	08h ÀS 12h	08h ÀS 12h	08h ÀS 12h	08h ÀS 12h	08h ÀS 12h	Indisponível
9h às 10h							
10h às 11h							
11h às 12h							
12h às 13h		12h ÀS 14h	12h ÀS 14h	12h ÀS 18h	12h ÀS 14h	12h ÀS 14h	
13h às 14							
14 às 15h		14h ÀS 18h	14h ÀS 18h		14h ÀS 18h	14h ÀS 15h	
15h às 16h						15h ÀS 16h	
16h às 17h				16h ÀS 17h			
17h às 18h		18h ÀS 19h	18h ÀS 19h	18h ÀS 19h	18h ÀS 19h	18h ÀS 19h	
18h às 18h30							
18h30 às 19h		19h ÀS 21h	19h ÀS 20h	19h ÀS 22h	19h ÀS 20h	19h ÀS 20h	
19h às 20h			20h ÀS 21h				
20h às 21h			21h ÀS 22h				
21h às 22h	21h ÀS 22h						
		DISPONÍVEL			INDISPONÍVEL		

ANEXO II - Roteiro de entrevista semiestruturada – Psicólogos/as escolares**Dados sociodemográficos:**

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Local de residência:

QUESTÕES:

Quais as principais queixas e as principais demandas que você recebe na escola sobre os/as adolescentes?

Quais as principais queixas e as principais demandas que você recebe dos/as adolescentes?

Quais as principais queixas e as principais demandas dos/as adolescentes sobre a escola?

Quais os principais comportamentos autodestrutivos percebidos na escola?

Quais as principais dificuldades percebidas por você na escola?

Qual a importância da psicologia escolar para as adolescências?

O que você compreende por uma escola saudável?

Como você acredita que a escola pode ajudar ao Pode Falar?

Como você acredita que o Pode Falar pode ajudar à escola?

Gostaria de dizer mais alguma coisa sobre esse tema?

ANEXO III - Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE/Psicólogos/as escolares

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO/FUNDAÇÃO JOAQUI NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

1. O/A Senhor/a está sendo convidado/a para participar da pesquisa sobre a sua experiência e as suas vivências considerando questões sobre a saúde mental e a saúde socioemocional.
2. O/A Senhor/a foi selecionado/a por ser psicólogo/a vinculado/a à rede pública de ensino.
3. A qualquer momento o/a Senhor/a pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
5. O objetivo deste estudo é compreender a inter-relação entre o Pode Falar e a escola, considerando os comportamentos autodestrutivos nas adolescências.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada.
7. Os riscos relacionados com sua participação são de tocar em assuntos que podem sensibilizar, mas faremos o possível para não lhe causar nenhum incômodo.
8. Os benefícios relacionados com a sua participação são compreender esta experiência e poder ajudar os/as adolescentes escolares.
9. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Iremos mudar o seu nome e tudo permanecerá anônimo.
11. Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL
Nome: BRUNO CÉZAR DE FARIAS MELO

DADOS DO ORIENTADOR DA PESQUISA
Nome: Prof. Dr. HUGO MONTEIRO FERREIRA

Dados do pesquisador principal: (81) 99738-2649.
José Vasconcelos Pereira, 06, São José, Carpina, Pernambuco.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Recife, _____ de _____ de 20__

Sujeito da pesquisa