

SOFRIMENTO PSÍQUICO NA TRANSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO: MUDANÇAS LONGITUDINAIS DE POSICIONAMENTOS

SUFRIMIENTO PSÍQUICO EN LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA: CAMBIOS LONGITUDINALES DE POSICIONAMIENTOS

MENTAL SUFFERING DURING HIGH SCHOOL TRANSITION: LONGITUDINAL POSITION CHANGES

Fernanda Pimentel Faria de Miranda*
psimirandaifg@gmail.com

Silviane Barbato**
barbato@unb.br

*Instituto Federal de Goiás (IFG). Formosa, GO, Brasil.

**Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF, Brasil

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar a produção de significados em posicionamentos de uma estudante a partir de suas experiências de transição ao longo do Ensino Médio, período em que vivências de crises podem orientar adoecimento psíquico aumentando riscos de suicídio entre os jovens. Realizou-se estudo de caso longitudinal durante 20 meses em três etapas multimétodos de entrevistas narrativas aberta, episódica e mediada por artefato cultural, que foram submetidas à análise dialógico-temática. Os resultados indicaram transformação nas vivências de sofrimento psíquico em narrativas de crescimento pós-traumático interpretando situações passadas e atuais como aprendizagens. Nesse processo, o posicionamento de estudante-adolescente “imatura” e “instável” deslocou-se para a posição de futura profissional-adulta “evoluindo” e “mais preparada para a vida”. No cotidiano, a atuação política, expressão artística e apoio emocional em espaços de acolhimento na escola e serviços de saúde transformaram as ambivalências entre fugir e acostumar-se em rotas de futuro orientadas a decidir e transformar a vida pessoal-coletiva-familiar. Conclui-se que, em transições educacionais atravessadas por crises, o encontro dialógico com o outro posiciona o jovem como interlocutor válido, agente de transformação pessoal-social e autor na produção de futuros alternativos e mais saudáveis.

PALAVRAS CHAVE: Transições. Juventude. Suicídio. Posicionamentos. Narrativas

Resumen

Este artículo objetiva analizar la producción de significados en los posicionamientos de una estudiante, a partir de sus experiencias de transición durante la Educación Media, período en el que las experiencias de crisis pueden conducir a la dolencia psíquica, incrementando el riesgo de suicidio entre jóvenes. Se realizó un estudio de caso longitudinal durante 20 meses en tres etapas multimétodo de entrevistas narrativas abiertas, episódicas y mediadas por artefactos culturales, posteriormente sometidas al análisis dialógico-temático. Los resultados indicaron una transformación del sufrimiento psíquico en narrativas de crecimiento postraumático, interpretando situaciones pasadas y actuales como aprendizaje. En este proceso, el posicionamiento de estudiante-adolescente “inmadura” e “inestable” se desplazó hacia la posición de futura adulta-profesional “en evolución” y “más preparada para la vida”. En el cotidiano, la acción política, la expresión artística y el apoyo emocional en la escuela y en los servicios de salud transformaron las ambivalencias entre huir y acostumbrarse, en rutas de futuro orientadas a decidir y transformar la vida personal-colectiva-familiar. Se concluye que, en las transiciones educativas atravesadas por crisis, el encuentro dialógico posiciona al joven como un interlocutor válido, agente de transformación personal-social y autor en la producción de futuros alternativos y más saludables.

PALABRAS CLAVE: Transiciones. Juventud. Suicidio. Posicionamientos. Narrativas.

Abstract

This article aims to analyze the production of meanings in positions of a student based on her transition experiences during High School, a period in which experiences of crisis may lead to mental illness, increasing the risk of suicide among young people. A longitudinal case study was carried out during 20 months in three multimethod stages, each of them with three narrative interviews: open, episodic and mediated by cultural artefact. Data were submitted to the dialogic-thematic analysis. Results indicated transformation of mental suffering into narratives of post-traumatic growth, as the participant interpreted the past and current situations as learning opportunities. In this process, the position of “immature” and “unstable” student-adolescent shifted to the position of future adult-professional “evolving” and “more prepared for life”. Political actuation, artistic expression, and emotional support at school and health services supported to transform the ambivalence between running away and getting used to everyday problems into new, future routes oriented to decision-making and transformation of personal-collective-family life. In impact educational transitions, dialogic encounters position young people as valid interlocutors, agents of personal-social transformation, and authors in producing alternative and healthier futures.

KEYWORDS: Transitions. Youth. Suicide. Positions. Narratives.

1. Introdução

A trajetória educacional no Ensino Médio (EM) intersecciona-se às múltiplas transições biopsicossociais no final da adolescência (KLOEP, et al., 2016), cuja intensa experimentação identitária multiplica as possibilidades do adolescer no interjogo de posicionamentos entre os jovens e seus interlocutores nas diversas situações socioculturais que participam. Nesse momento da vida, os desafios de se tornar adulto, realizar escolhas ocupacionais e ingressar no mercado de trabalho podem acirrar dificuldades pessoais-familiares-sociais em vivências de crises na produção de sofrimento psíquico em quadros de adoecimento com tentativas de suicídio (PEREIRA, et al., 2018). O suicídio tornou-se problema de saúde pública como a segunda causa de morte entre adolescentes de 15 a 19 anos no mundo e a terceira no Brasil, em que mais de 90% dos casos relaciona-se ao desenvolvimento de transtornos psiquiátricos com presença de depressão e ansiedade (BRASIL, 2021; OMS, 2020). Embora verifique-se aumento de estudos da saúde mental na juventude, na maior parte deles prevalece a visão de adultos sobre critérios diagnósticos e na identificação da emergência psiquiátrica, carecendo maior diálogo com aspectos indicadores das condições socioculturais que produzem o sofrimento psíquico, e da compreensão de como os adolescentes interpretam suas experiências de crise e adoecimento em suas próprias vozes (ROSSI, et al., 2019). Assim, o objetivo do estudo de caso apresentado é analisar a produção de significados em posicionamentos de uma estudante a partir de suas vivências de transição e sofrimento psíquico ao longo do EM.

Conhecer os posicionamentos juvenis em contextos de transição nos apoia a avançar na compreensão sobre como os significados sobre si e os outros emergem nas interações sociais, sendo negociados, disputados e/ou contrapostos nas interpretações tecidas em narrativas e explicações sobre suas vivências. Posicionamento, neste texto, é entendido como produto momentâneo de localização de si em identificações no processo interativo, cuja dinâmica de endereçamento-resposta ao outro tensiona a multiplicidade de vozes pessoais-sociais (BAKHTIN, 2014) nas dinâmicas de crise e autorregulação que caracterizam

períodos de transição. Nesse processo, as novidades vividas no presente tensionam interpretações atuais e passadas na formulação de rotas de futuro. Assim, as transições promovem mudança e/ou deslocamento de posições nas atualizações de si, perfazendo movimentos entre forças de permanência e mudança no conjunto de possibilidades de atuação (MIETO; BARBATO; ROSA, 2016), que podem ser vividas como continuidade de si ou entrecortar rupturas abruptas em descontinuidades. O estudo de dinâmicas de posicionamentos em continuidades, mudança e transformação exige preferencialmente *design* metodológico longitudinal, pois ampliado temporalmente possibilita acompanhar processos de mudanças lineares, bem como identificar transformações descontínuas, em saltos no curso do desenvolvimento (OVERTON; MOLENAAR, 2015).

A perspectiva cultural e dialógica amplia compreensões sobre como processos desenvolvimentais em períodos de transição são gerados no entrelaçar dinâmico do eu com a cultura, em que o *Self* como sistema narrativo produz os significados de si na relação dialética entre o coletivo e o individual, em abertura nos interjogos polifônicos, isto é, entre suas múltiplas vozes e as dos outros, entre o tu és - eu sou (VOLOCHINOV, 2014). Na dinâmica de posicionar-se e ser posicionado, os jovens podem criar, refutar, afirmar, transformar práticas socioculturais no contexto das atividades (LEONTIEV, 1978), orientando interpretações de si, do outro e do mundo que tecem e são tecidas em narrativas e explicações ao posicionarem-se como narradores-autores-agentes de transformação da própria história. Nas situações concretas, as negociações de posicionamentos são mediadas por regras, expectativas e valores ideológicos (HARRÉ, 2012) energizados pela emoção (HOLODYNSKI; SEEGER, 2013) em processos que podem modificar os sistemas de ações (ENGESTRÖM, 2009) ao gerar novas interpretações sobre os motivos que orientam o fazer de cada agente. Assim, o impacto das emoções nas vivências gera processos dinâmogênicos que promovem desenvolvimento por meio de mudanças e transformações pessoais-coletivas orientadas por *appraisals*, avaliações valorativas que qualificam a si e ao outro nas situações, atualizando significados em posicionamentos.

As novas vivências de transição e o contar-se humano modificam cada jovem normativa, quase-normativa e idiossincraticamente de acordo com a história e cultura que se faz em interações e condições de socialização, que atualmente orientam-se por rápidas mudanças potencializadas pela internet e economia mundial instável com expressões globais e locais. Assim, os jovens negociam e tencionam possibilidades de atuação entre canalizações individualistas e meritocráticas de tornar-se adulto, economicamente ativo e fazer escolhas de modo independente (ARNETT, 2015), as quais podem transformarem-se em abertura criativa nos espaços sociais como inovação de si, resultando dialeticamente em novas formas de ser e de constituição da sociedade (LAWRENCE; DODDS, 2007). A narrativas de si abarcam esses processos intrincados na dinâmica de mudanças pessoais-sociais (BRUNER, 2004) em que a produção recíproca entre mente e cultura (NELSON, 2000) torna-se mais evidente durante as transições ao desencadear transformações pelas vivências da novidade como momentos de rupturas, crises e incertezas (MIETO, et al., 2016)

Ao narrar suas vivências de transição, os jovens posicionam a si mesmos e aos outros como personagens em interlocução (MCADAMS, 2019) atuando como autor, protagonista, herói, vilão, observador, crítico, agente, vítima entre muitas outras, explicitando a dinâmica social nas negociações de posicionamentos (HARRÉ, 2012) em níveis variáveis de ambivalência (ABBEY, 2012). Nesse processo, a atualização dos significados pode assumir monologias, fixidez, temporárias ou mais permanentes, bem como dialogias ao flexibilizar interpretações em abertura ao novo (BAKHTIN, 2014) em mediações entre o mundo canônico da cultura e o mundo idiossincrático dos desejos, motivos, crenças e valores (BRUNER, 2004) dos jovens ao tecer narrativamente realidades vividas, possíveis e imaginadas.

As possibilidades de mudança pessoal-social podem ser restringidas em posições monologizadas, autoritárias e/ou inflexíveis (VOLOCHINOV, 2014), cristalizando certas práticas sociais (MATUSOV; MARJANOVIC-SHANE, 2014) em grupos de significados na ausência de interlocutores com os quais se pode negociar novas interpretações quanto às transições desencadeadas por situações traumáticas, disruptivas ou altamente estressantes (ARPAWONG, et al., 2014). Assim, vivências de adoecimento,

morte, acidentes, desastres naturais, vitimização física, sexual, psicológica, bem como a atual situação pandêmica de Covid-19 podem gerar processos de sofrimento psíquico, geralmente relacionadas ao aumento da ansiedade e depressão (BRASIL, 2021; OMS, 2020; PEREIRA, et al., 2018). Nessas situações, os níveis de ambivalências e pressões internas tenderão a aumentar em processos dicotômicos de produção de significados (ABBEY, 2012), tais como: vida boa x vida ruim, competência pessoal x incompetência pessoal, esperança x desesperança, orientando interpretações das vivências narradas como sofrimento psíquico.

Estudos com narrativas que privilegiam a percepção de adolescentes sobre suas vivências de crise em saúde mental caracterizam o sofrimento psíquico como relatos marcados por sentimentos intensos de angústia, medo, desespero, descontrole e/ou desesperança perante as dificuldades cotidianas, com aumento da ideação suicida em quadros de depressão, ansiedade e/ou psicose (ROSSI, et al., 2019). Ao narrar o sofrimento psíquico é comum que o narrador assuma a posição de personagem vulnerável frente às dificuldades vividas (MCADAMS, 2019) em interpretações que mantém o adoecimento mental como dissonância, inflexibilidade ou descontinuidade do diálogo *I-Me* que permeia o *Self*, cujo processo de reflexividade (ZITTOUN, 2015) possibilita o distanciamento do Eu-agente (*I*) na situação vivida para que o Eu-reflexivo (*Me*) considere a si mesmo como objeto de análise e avaliação. As narrativas de si possibilitam apreender a dinâmica psicológica da doença mental relacionadas à etiologia e manutenção do sofrimento psíquico (SHAHAR, 2019) como por exemplo, nos casos de esquizofrenia em que *I* e *Me* parecem não pertencer um ao outro e podem até mesmo relacionarem-se como estranhos (DAVIDSON, 2019) em um mundo aversivo e/ou fantástico.

Se por um lado a vivência de eventos estressantes e traumáticos na adolescência contribuem para produção de estados psicológicos mais vulneráveis, por outro, verifica-se que alguns poucos jovens podem relatar níveis significativos de crescimento pessoal advindos do esforço para lidar com situações críticas ou traumatizantes (ARPAWONG, et al., 2014). A perspectiva de que o sofrimento pode tornar os indivíduos mais fortes, gerando oportunidades de crescimento na superação de adversidades está presente em várias culturas com expressão na literatura, na filosofia ou práticas religiosas (HENSON; TRUCHOT; CANEVELLO, 2021). No campo da psicologia, as mudanças psicossociais positivas associadas às vivências de sofrimento têm sido denominadas de crescimento pós-traumático (TEDESCHI; CALHOUN, 1995), processo que pode ser verificado pela melhora nos relacionamentos interpessoais, criação de novas possibilidades para a própria vida, aumento do apreço pela vida, maior senso de força pessoal e desenvolvimento espiritual (HENSON, et al., 2021). Os processos de crescimento psicológico implicam na criação de novos significados ao reinterpretar situações aversivas, disruptivas ou traumáticas, geralmente facilitados pela experiência de narrar eventos negativos em espaços empáticos e acolhedores (ARPAWONG, et al., 2014).

Na adolescência a habilidade de narrar sobre as próprias experiências tem sua expressão mais evidente (HABERMAS; REESE, 2015), pois há o desenvolvimento da lógica narrativa (HABERMAS; BLUCK, 2000) que possibilita aos jovens refletirem sobre si, os outros e as condições de socialização em que vivem nas interpretações de si e históricas. A função narrativa do *Self* relaciona experiências atuais e anteriores, organizando-as de modo coerente (HABERMAS; BLUCK, 2000) no compartilhar das novidades com amigos, ao relatar momentos marcantes da história pessoal no *setting* terapêutico ou mesmo em uma sessão de entrevista narrativa. Nessas situações, o encontro dialógico pode gerar processos de autoconhecimento em reflexividade sobre si nas aprendizagens geradas pelas vivências (ZITTOUN, 2015) ao tecer pontes de significados entre diferentes momentos vivenciais de histórias episódicas (FLICK, 2015) compondo histórias maiores e mais complexas sobre si. Nesse processo, as releituras positivas dos acontecimentos adversos podem ser mediadas por *appraisals* de fortaleza pessoal, autonomia, crescimento, gratidão, esperança e maior valorização da vida (HENSON, et al., 2021).

As experiências de crescimento psíquico não implicam necessariamente no término do sofrimento ou aumento da felicidade, mas trata-se de um processo que ocorre junto com o sofrimento

psíquico, modificando as interpretações sobre si e as situações vividas (CALHOUN; TEDESCHI, 2013) no fluxo da temporalidade, modificando as interações nos diversos contextos dialógicos históricos de identificação. Ao narrar, as experiências são reflexivamente interpretadas (ZITTOUN, 2015), considerando o que é relevante no presente, atualizando experiências passadas, bem como orientando possibilidades de vivências futuras (NESLON, 2000). Assim, as narrativas de si ampliam possibilidades interpretativas pelo processo de imaginação (ANDREWS, 2016; VIGOTSKI, 2018), o que permite multiplicar mundos possíveis e/ou imaginados em realidades alternativas, assumindo no aqui-agora posições e regras do mundo adulto, concretizando vivências emocionais da realidade imaginada pelo processo de simbolização no tecer da história de identificações e interpretações pessoais. Imaginar-se narrativamente no futuro abre espaço para explorar novos significados de si (ZITTOUN; CERCHIA, 2013) na elaboração de novas histórias que atualizam no presente interpretações de eventos passado e/ou futuros, promovendo compreensões que interseccionam cronotopos (BAHKTIN, 2014), tempo-espaço das experiências, no âmbito da conversação e da história em interlocução com outros significativos.

2. O Estudo Longitudinal

Rita estava com 16 anos e meio, cursando o 1º ano do EM no início da pesquisa e finalizou sua participação no 1º semestre do 3º ano do EM, faltando 4 meses para completar 18 anos. A maior parte de sua trajetória educacional ocorreu em escolas da rede privada em uma pequena cidade de economia agrária no centro-oeste do Brasil, onde reside com a família, pais e irmão. A transição para o EM marca sua entrada em escola técnica na rede pública federal em grande ruptura com as práticas educacionais conhecidas e o grupo de amigos do EF (Ensino Fundamental). Após convite coletivo, aceite voluntário e anuência da jovem e de sua família deu-se início a etapa 1 de entrevistas realizadas na escola conforme a disponibilidade de horários da estudante. No primeiro encontro, houve solicitação de assinatura dos termos éticos para gravação de voz e imagem com apresentação do tema da pesquisa, suas etapas e explicações sobre a garantia de sigilo das informações conforme aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Brasília (CAAE: 80059917.3.0000.5540).

A pesquisa qualitativa longitudinal com uso de multimétodos foi realizada ao longo de 20 meses em três etapas de entrevistas com intervalo de 7 meses entre cada etapa. As etapas 1, 2 e 3 foram realizadas em duas sessões: a) entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015), livre de estruturação, em diferentes ênfases temáticas considerando a história de vida, história de escolarização e história no EM respectivamente; nos momentos de entrevista a pesquisadora posicionou-se como ouvinte atenta, incentivando o fluxo de fala da participante com *feedbacks* gestuais como sorrisos e concordâncias sem interferir diretamente com perguntas ou comentários; b) entrevista episódica (FLICK, 2015), orientada por um roteiro temático elaborado a partir da escuta às narrativas abertas com intuito de retomar, ampliar e compreender em detalhes temas que emergiram na sessão anterior e entrevista mediada por artefato cultural, após solicitação prévia de que a participante escolhesse algum objeto que fosse significativo para ela e estivesse relacionado com as vivências de transição educacional naquele semestre. Na segunda sessão, ambas entrevistas se desenvolviam como uma conversação entre pesquisadora e participante e foram realizadas três semanas após a entrevista narrativa aberta em cada etapa do estudo.

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas como um único texto sequencial à luz da análise dialógico-temática (FORCIONE; BARBATO, 2017; MIETO, et al., 2016), procedimento multinível que se fundamenta em princípios da análise pragmática do discurso na perspectiva dialógica na identificação de dinâmicas interacionais produzidas por cadeias de enunciados. Nas narrativas, os enunciados são as unidades de análise delimitadas pelo seu caráter dialógico, ou seja, pelas relações responsivas que estabelece com outros enunciados anteriores a ele, bem como àqueles que ainda estão por vir (VOLOCHINOV, 2014). Assim, os enunciados indicam a vida pessoal em suas vivências no presente e históricas em que os cronotopos da época, histórico-culturais e da atividade se inter-relacionam desde o

presente na formulação de interpretações sobre o que se está vivendo, o que se viveu e o que pode vir a ser como futuro ou não.

Após serem delimitados os enunciados, buscou-se compreender as dinâmicas de relações entre eles tecidas em polifonias (BAKHTIN, 2014), considerando a presença e/ou referência à outras vozes pessoais, sociais, históricas em relações de concordância, discordância, complementariedade, identificação, diferenciação, negação, contraposição, entre outras. A análise implementada considera quem está falando, ou seja, o trabalho que a linguagem faz na produção de significados e sentidos orientando temas e subtemas em intertextualidade aos diferentes tipos de discursos disponíveis na cultura, explicitando as assimetrias nos jogos de poder situacionais e internos à tessitura das narrativas e explicações da participante. Pois, os contextos de vida e sócio-históricos não são cenários fixos, mas produzem-se como contextualização nas interpretações das relações eu-outro-mundo formuladas na situação sociocomunicativa.

Tendo em vista que o falar de si implica em polifonias, os processos recursivos da mente (DE CASTRO, 2017) são expressos nas narrativas orais por meio de redundâncias de elementos discursivos simples e complexos, acentuações prosódicas como entonação, ritmo ou ênfases e/ou mudança nos tipos de discurso, constituindo-se como indicadores de processos pessoais em desenvolvimento nas vivências de transição. Por isso, a análise neste estudo longitudinal requereu leituras intensivas e extensivas das entrevistas na identificação de relações dinâmicas entre os diferentes planos discursivos, que se concretizaram em cada etapa, separadamente, gerando compreensão transversal das vivências narradas pela participante, bem como entre as três etapas na compreensão longitudinal de processos que abarcaram continuidades, mudanças e transformações das interpretações de si.

A análise empreendida como processo multidimensional dinâmico não-linear requereu a identificação de temas em significados reguladores que expressam polifonicamente os sentidos das enunciações nas ênfases, recorrências pela repetição de significantes com sentidos semelhantes ou diferentes expressões com sentidos similares. Os temas narrativos concretizam significações mais gerais e abrangentes de grupos de enunciados como expressão de situações históricas e sociais (VOLOCHINOV, 2014) que se atualizam polifonicamente nas histórias pessoais. Concomitantemente aos níveis analíticos anteriores, houve a identificação de interjogos de posicionamentos Eu-Outro em dinâmicas de permanência, ambivalências, mudança e transformação interseccionadas às vivências com outros significativos nos espaços da família, escola e ciberespaço. Após o tratamento de cada conjunto de informações geradas transversalmente em cada etapa e longitudinalmente entre as etapas de entrevistas, desenvolvemos uma figura ilustrativa com a identificação de movimentos dinâmicos nas produções de significados em posicionamentos-Eu em sistema de ações dinâmogênicas que se tornaram mais ou menos energizadas ao longo da transição educacional.

3. Resultados

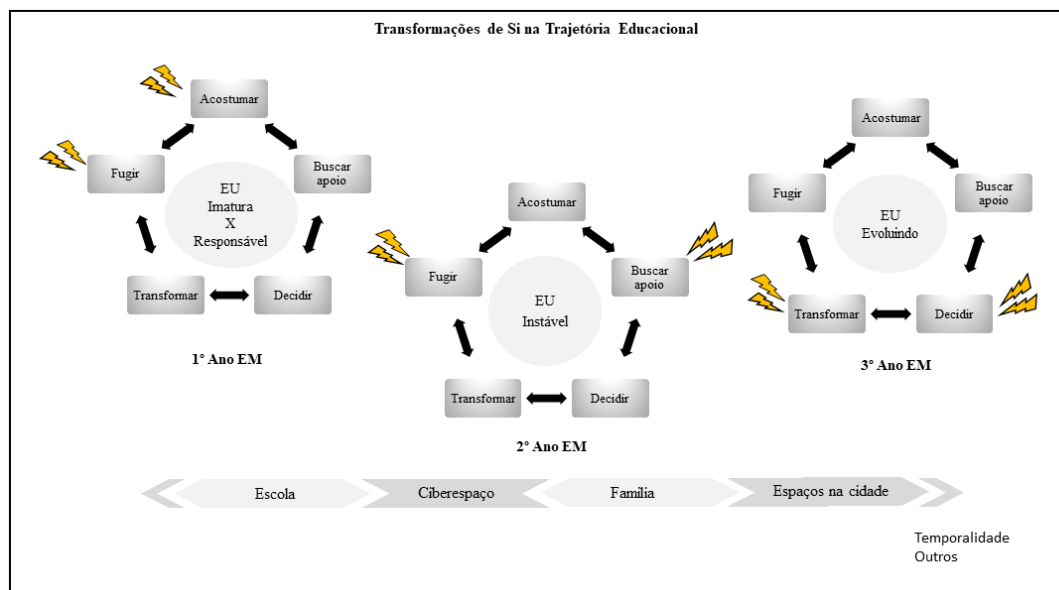
Os resultados indicaram mudança nas três etapas de pesquisa relacionadas à produção de posicionamentos-Eu que longitudinalmente se deslocaram da posição de estudante-adolescente para a posição de futura profissional-adulta. A Figura 1 apresenta as mudanças dinâmicas nos sistemas de ações, orientando mudança entre os posicionamentos Eu estudante imatura *versus* responsável no 1º ano do EM e Eu instável no 2º ano do EM, com transformação no posicionamento-Eu evoluindo no 3º ano do EM.

Os termos “imatura”, “responsável”, “instável” e “evoluindo” foram usados pela participante em suas narrativas e indicam *appraisals* em processos de emoção que qualificaram a si no contexto das vivências atualizando significados em posicionamentos.

No 1º ano do EM, a ambivalência entre os posicionamentos Eu imatura *versus* Eu responsável refere-se aos desafios de ser representante discente, tensionando o sentido “responsabilidade que gosto”

contraposto aos momentos em que “não consegui ajudar” amigos e a si mesma, gerando interpretações sobre si como alguém “muito imatura” para “arcar com as responsabilidades”. No 2º ano, o posicionamento Eu instável refere-se ao esforço por se “reequilibrar” nos quadros de oscilação de humor deprimido e irritável, gerando desentendimentos entre ela, os colegas, os professores e os pais. No 3º ano, o posicionamento Eu evoluindo orientou-se às vivências de sofrimento psíquico no EM, atualizadas no presente como “aprendizagens”, produzindo sentidos de si como alguém “mais madura” e “preparada para a vida”. Em processos de reflexividade novas interpretações de si orientaram-se ao futuro, pela decisão de mudar de país, após concluir o EM, com intuito de cursar psicologia.

Figura 1. Transformações de Rita na Trajetória Educacional



Fonte. Figura dos autores

Nas narrativas da participante, a centralidade do tema “solidão” orientou a produção da história pessoal-familiar em intertextualidades de vivências pessoais e dos pais interseccionadas à história de escolarização. No decorrer das entrevistas, o sofrimento psíquico marca o desvelar do narrador-personagem em posicionamento Eu-herói, que havia nascido com a missão de viver uma trajetória educacional e econômica de ascensão, não repetindo a história de pobreza dos pais “imaturos” que se casaram e tiveram filhos na adolescência. Os subtemas narrativos identificados referem-se: a) vivências na família marcadas por instabilidade econômica gerando brigas e desentendimentos entre os pais, a dificuldade de dialogar com a mãe “que não abraçava, não dava carinho” e o pai distante em viagens a trabalho, cuja presença se fazia sentir em “cobranças para tirar notas acima de 8,0 ou ficaria desapontado”; b) vivências nas escolas concretizando ambivalências entre acolhimento junto aos amigos e professores, atuações políticas em entidades estudantis, expressão artística nos sarais de poesia e momentos de “pressões” para alto desempenho em provas; c) vivências no ciberespaço junto aos amigos no grupo de *WhatsApp* “Ohana”, cujo significado “família”, possibilitou apoio em reciprocidade durante o EM; d) vivências na cidade em espaços terapêuticos com o psiquiatra e a psicóloga que “admiro e se tornou uma pessoa muito importante pra mim”; em espaço religiosos, cujo convite dos amigos possibilitou “conhecer novas religiões” e gerar “novos sentidos pra vida”.

Nesses espaços, interjogos de posicionamentos Eu-Outro orientaram tendências de ações energizadas como motivos no contexto das vivências, enfatizando diferentes necessidades narradas e explicadas ao longo da transição, gerando interpretações que atravessaram cronotopos presentes, passados

e futuros, ilustrados pela barra bidirecional abaixo na Figura 1. As ações “Fugir”, “Acostumar”, “Buscar Apoio”, “Decidir” e “Transformar”, ilustradas por raios, tornaram-se mais ou menos energizadas em duplas de ações orientando ambivalências que perfizeram monologias (fixidez) e/ou dialogias (flexibilidade) nas interpretações de si. Assim, no 1º ano de EM, as narrativas foram reguladas entre acostumar ↔ fugir do espaço escolar em significados monológicos e dicotômicos sobre tentativas de suicídio para escapar ao peso da responsabilidade individual por adoecer e melhorar *versus* esforço para adaptar-se à complexidade do EM, “muitas provas, trabalhos e pressão pra passar no vestibular”; no 2º ano do EM, a intensidade das ambivalências diminuiu, produzindo relações entre fugir ↔ buscar apoio com permanência no sentido de fugir flexibilizado pela abertura dialógica ao receber apoio de outros significativos: amigos, professores, psicóloga; no 3º ano do EM, significados entre transformar ↔ decidir regularam suas narrativas de futuro como adulta e profissional, evidenciando que as vivências políticas na escola por meio do grêmio, em manifestações e coletivos feministas mobilizaram transformações pessoais-coletivas.

As novas condições de socialização na escola de EM mobilizaram ações orientadas à transformação de si e dos espaços escolares pelos sentidos de “ter voz” e “lutar por direitos”. Ao longo da transição educacional no EM, os interjogos de posicionamentos entre Rita e seus professores foram mediados por sentidos de “respeito mútuo”, perfazendo hibridismos ao transformar a relação mando <> obediência vivida nas escolas de EF pela possibilidade de: falar, questionar, ser ouvida e expressar opiniões. “Na minha antiga escola, era muito diferente, porque professor mandava em aluno: o professor falava e você tinha que obedecer. [...] Aqui eles dão muita voz pra gente. Você pode falar o que quer, pode conversar com os professores, pode ficar tranquila.”

No início do EM, ela interpretava as possibilidades de se expressar como concessão por parte dos professores ao final da transição, no 3º ano, se posicionava como alguém com voz e com direitos. “A gente tem muita voz e pra mim isso é muito importante. [...] Aqui eu aprendi a lutar pelas coisas... a lutar pelos meus direitos, a lutar pelo direito das outras pessoas, não só os meus direitos, não só as coisas que eu preciso”. A participação de Rita em espaços dialógicos e de acolhimento na escola como: o “Sarau de poesias”, onde ela e seus amigos podiam “expressar afeto” uns pelos outros; nas reuniões e conselhos de classe, atuando como representante discente e agente político na proposição de soluções coletivas geraram vínculos de pertencimento, integração e cuidado em reciprocidade.

As mudanças de posicionamento de Rita não se limitaram às vivências escolares, mas ao final do EM haviam se ampliado para o espaço da família, modificando a relação conflituosa entre ela e seus pais que “melhorou mil vezes” aproximando-os por meio do diálogo e exercício da “paciência” uns com os outros.

A transformação longitudinal nas narrativas de sofrimento psíquico foram tecidas polifonicamente por momentos de crises produzidos como rupturas que se repetiram em ênfases nos relatos e argumentações sobre: vivências traumáticas na infância de abandono físico e emocional interpretadas como “indiferença” na família; as quais foram transformadas em pelas amizades que cultivou durante o EF, “me tornei muito boa em fazer amigos para compensar a carência e falta de atenção que eu tinha da minha família”; ampliadas com sentido de “apoio emocional” no EM pelas vivências com amigos na escola, nas redes sociais, em espaços terapêuticos e religiosos na cidade.

As vivências de adoecimento psíquico na adolescência, quadros de depressão e ansiedade com tentativas de suicídio foram narradas como eventos traumáticos a partir da segunda etapa de entrevistas. Rita poucas vezes verbalizou sobre as tentativas de suicídio, referindo-se a esses momentos como “isso”, “aquilo”, “depois que aquilo aconteceu”. No 9º ano, dificuldades escolares convergiram com a expectativa paterna de alto desempenho em provas, orientando a primeira tentativa de suicídio. No 1º ano do EM, as dificuldades para se “acostumar” com a complexidade e metodologia de ensino técnico somadas às exigências pessoais-familiares de alto desempenho acadêmico orientaram quatro tentativas de suicídio. No início do 2º ano de EM, a tentativa de suicídio na escola com ingestão de medicamentos, seguido do

diagnóstico de transtorno de personalidade borderline mobilizou processos de reflexividade orientados ao passado de instabilidade emocional, atualizados no presente como autoconhecimento, “agora eu entendo as oscilações de humor”. Esse episódio reverberou em direção ao futuro, no 3º ano de EM, atualizando os sentidos do adoecimento como “crescimento”, “maturidade” e “descoberta” pessoal, orientando ações de autocuidado: fazer psicoterapia, meditar, usar técnicas para ansiedade e dedicar-se às atividades físicas e artísticas.

É na passagem entre o 2º e o 3º ano de EM que se observou a transformação do sofrimento psíquico em narrativas de crescimento pós-traumático, evidenciando como a complexa teia de relações nos cronotopos da escola, da família, do ciberespaço e da cidade possibilitaram novas interpretações de si em identificação aos artefatos culturais escolhidos por Rita: furacão no 1º ano do EM, garrafa de água no 2º ano do EM e tatuagem no 3º ano do EM.

No 1º ano do EM, as narrativas de sofrimento psíquico evidenciam o posicionamento de Rita como personagem vulnerável e solitário no enfrentamento das dificuldades, sem amigos ou apoio familiar. A escolha do objeto “fenômeno da natureza, um furacão” possibilitou narrar suas vivências como “uma grande confusão” em que o sofrer é interpretado como desespero e tristeza, intensificando sintomas de ansiedade e depressão que a acompanhavam desde o EF.

Está tudo muito confuso, muita coisa acontecendo ao mesmo tempo... Não sei o que eu tô sentindo. Eu tô passando por um momento difícil de não conseguir se adaptar ao EM: ter muitas matérias, ser muito puxado, de estudar o dia inteiro, de chorar muito e ficar mal. [...] Quando eu entrei, senti muita falta dos meus amigos da outra escola, minha ansiedade e minha depressão aumentaram muito: foi um momento de muito desespero. Aí, eu voltei a ter crise de ansiedade e o psiquiatra aumentou minha dose. [...] Eu não sei como vai ser daqui pra frente... Eu tô passando por essa confusão toda sozinha e na minha família é basicamente: ‘Você que se vire! Você pode fazer o que quiser, desde que você estude, desde que suas notas não sejam tão ruins’.

No 2º ano, Rita assume posicionamento como agente de sua vida, que embora instável emocionalmente, demonstrava esforço para lidar com as dificuldades buscando ativamente apoio nas amigas e junto aos profissionais de saúde, em espaços acolhedores dentro e fora da escola. Nesse processo, as vivências de sofrimento começaram a se modificar, ampliando suas relações interpessoais que possibilitaram a emergência de práticas de autocuidado. A escolha da garrafa de água para “representar uma coisa que oscila muito” tece identificações aos episódios de depressão, ansiedade e tentativas de suicídio, momentos em que se sentia “seca”, entremeando bons momentos em que se sentia-se “cheia de coisas boas”: percebendo que a “vida é bela” e buscando “viver bem”.

Eu preciso me reestabilizar. Eu estou constantemente lutando com a minha depressão, com a minha ansiedade. [...] Eu fui diagnosticada com Borderline que é muito complicado, porque eu tô tentando ficar bem. Eu tô cuidando de mim, por exemplo, pintando, assistindo série... Eu voltei pra igreja... o remédio também me ajudou bastante. Eu tô um pouco melhor do que no ano passado. Assim, eu não vou mentir que, às vezes, ainda penso em fazer aquilo de novo [tentativa de suicídio], mas quando eu estou com esses pensamentos, eu faço alguma coisa que eu gosto ou eu converso com alguém. [...] No começo eu tava chorando todo dia, mas aí com muito apoio foi melhorando. E hoje, eu vejo que é só não perder o controle, é só eu não desesperar.

No 3º ano, observa-se a emergência de narrativas de crescimento pós traumático ao interpretar as vivências de sofrimento como aprendizado em *appraisals* de gratidão pelas transformações que viveu

durante o EM. Rita passou a posicionar-se como agente-autora de sua história, capaz de projetar um futuro “bom e otimista”, cuja escolha da tatuagem marca em si e para si mudanças nas interpretações do sofrer tendo como ponto de virada a tentativa de suicídio no ano anterior. Nesse processo, conquistar o controle sobre a própria vida com o apoio dos amigos têm para ela valor de descoberta e crescimento pessoal.

Passar por aquilo [tentativa de suicídio], me fez enxergar muita coisa: quem estava do meu lado, o que valia a pena ou não. [...] Pra representar as mudanças eu fiz uma tatuagem que é uma lua com o número 505. Ela tem vários significados pra mim. É minha música favorita, que me acalmava quando eu não tinha controle de nada na minha vida. Também é o número da sala 505, onde passei a maior parte do meu EM com os meus amigos, com o Ohana, eles são parte dessa evolução[...]. Eu estou me descobrindo: muito mais otimista e aprendendo com tudo. As coisas ruins vêm, mas eu tento ao máximo pegar as melhores partes. Então, apesar de ter sido muito difícil a adaptação, lidar com algumas pessoas, até comigo mesma, com certeza valeu a pena! Eu sou muito grata por tudo que eu passei nesse tempo. Eu cresci muito e tudo é aprendizado!

4. Discussão

A compreensão longitudinal das mudanças de Rita na transição educacional no EM evidenciam o processo de transformação das vivências de sofrimento psíquico em narrativas de crescimento pós-traumático no deslocar espaço-temporal de posicionamentos, passando de personagem vulnerável às vivências de adversidade para tornar-se autora-agente de sua própria história. Nesse processo, os posicionamentos perfizeram monologias (fixidez) e dialogias (flexibilidade) transitadas por ambivalências (ABBEY, 2012) na atualização dos significados em posicionamento de estudante-adolescente “imatura” e “instável” para a posição de futura profissional-adulta “evoluindo” e “mais preparada para a vida”. Estas mudanças reverberam no esforço pessoal do tornar-se *em sendo* (BAKHTIN, 1995), reinterpretando situações passadas e atuais como aprendizagens ao narrar, argumentar e questionar mudanças no presente em reflexividade (ZITTOUN, 2015). Ao longo da trajetória educacional, a polifonia de vozes pessoais-sociais em contextualização nas atuações política, religiosa, expressão artística e o compartilhar das vivências em espaços dialógicos acolhedores junto aos amigos, professores e profissionais de saúde possibilitaram apoio emocional na formulação de rotas alternativas e mais saudáveis de futuro, orientadas a decidir e transformar a vida pessoal-coletiva-familiar.

Estudos da juventude indicam que altos níveis de cobrança pessoal-familiar-escolar de sucesso acadêmico podem orientar avaliações negativas de si (CHUNG, et al., 2014), intensificando a autocrítica que é um dos maiores preditores de depressão, em muitos casos associada ao suicídio (SHAHAR, 2019) ao gerar interpretações depreciativas ou antagônicas de si concretizadas como vozes pessoais-sociais no *Self* (MCADAMS, 2019). Ao iniciar a transição no EM (1º ano), ambivalências emergiram na tensão entre o conhecido e o novo de culturas escolares, contrapondo cronotopos (BAKHTIN, 2014) presentes e passados de experiências. O esforço pessoal para acostumar-se à complexidade das disciplinas técnicas foi vivido como responsabilidade individual de corresponder às cobranças familiares-escolares de alto desempenho acadêmico. Nesse momento da transição, os posicionamentos estudantis: Eu-imatura *versus* Eu-responsável qualificaram a si mesma dicotomicamente em *appraisals* canalizados por forte carga afetiva (HOLODYNSKI; SEEGER, 2013), moral e ideológica (VOLOCHINOV, 2014) quanto a assumir responsabilidades individualmente, marcador sociocultural de tornar-se adulto em sociedades orientadas por lógicas individualistas (ARNETT, 2015; LAWRENCE; DODDS, 2007)

Na adolescência, as escolas são espaços privilegiados para socialização e estabelecimento de laços de amizade, favorecendo a conquista de lugares sociais da juventude em atuações com os amigos nos diferentes espaços, gerando de sentimento de pertença e valorização pessoal (CARVALHO, et al., 2017; HALLAM, et al., 2013) ao estabelecer relações afetivas em reciprocidade. Contudo, dificuldades

temporalmente prolongadas em fazer amigos e/ou escassez de apoio socioemocional podem impactar negativamente a saúde mental (MOTA; MATOS, 2014; PEREIRA, et al., 2018), com agravamento de condições pré-existent de adoecimento psíquico. Não ter amigos pode orientar sentimentos de solidão, desamparo, desvalia, inadequação social, aumento da ansiedade e episódios de depressão, os quais são fatores preditivos de tentativas de suicídio na juventude (FORERO, et al., 2017; PEREIRA, et al., 2018). Desde o início da transição para o EM (1º ano), o ciberespaço figurou como possibilidade de apoio emocional junto aos amigos, cuja possibilidade de compartilhar experiências, inseguranças e preocupações, orientaram processos interpessoais criativos na transformação de si (ARPAWONG, et al., 2014).

Na transição da adolescência para a adultez, a experimentação de novas possibilidades identitárias se ampliam para outros espaços de socialização além da escola e da família (ARNETT, 2015), como o ciberespaço, grêmios estudantis, grupos políticos e artísticos, instituições religiosas, entre outros. O desenvolvimento das narrativas no momento intermediário da transição no EM (2º ano) produziu-se pela mudança de orientação na dinâmica de esforço, passando de esforço para se acostumar a esforço de equilibrar demandas pessoais de continuidade dos estudos e possibilidades de experimentar diferentes posicionamentos-Eu nas dimensões política, ideológica e religiosa. Com esse sentido, atuações políticas e de representação discente na nova escola tensionaram dialogicamente interpretações de si, reposicionando-se nas narrativas como autora-agente participante e transformador da dinâmica social (MATUSOV; MARJANOVIC-SHANE, 2014). O protagonismo juvenil desenvolvido em atividades orientadas ao bem comum favorece o exercício da cidadania, gerando sentidos de responsabilidade e autonomia em práticas de cuidado recíproco com melhora da autorregulação emocional, contribuindo para o bem-estar, bem como diminuição de sintomas de ansiedade e depressão juvenis (HALLAM, et al., 2013).

A possibilidade de horizontalizar relações hierárquicas com pais e professores favorece o desenvolvimento da autonomia com sentido de independência e crescimento pessoal, orientando decisão para o futuro em negociações sobre expectativas, valores e pontos de vista que possibilitam aos jovens assumir posicionamento mais simétrico nas relações interpessoais com adultos significativos (PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014). Assim, verificou-se que deslocamento e transformação das posições de estudante em negociação com os professores no EM geraram hibridismos de mando e obediência <> questionamento e negociação de opiniões, orientando *appraisals* sobre ganhos de autonomia e maturidade. Práticas monológicas autoritárias reduzem as vozes autorais dos jovens às posições pré-determinadas pela lógica social vigente, deslegitimizando suas avaliações críticas, pontos de vista, iniciativas e intenções de atuar sobre a realidade sociocultural em que vivem (MATUSOV; MARJANOVIC-SHANE, 2014).

O monologismo extremo é potencialmente homicida (MATUSOV; MARJANOVIC-SHANE, 2014), atenta à vida juvenil e restringe a abertura dialógica da vida social, cujas mudanças profundas implicam em transformar práticas monológicas, fundadas em relações hierárquicas rígidas, em práticas dialógicas, democraticamente orientadas às possibilidades de falar, ser ouvido e expressar opiniões. Nesse sentido, no ano final da transição no EM (3º ano), as transformações de si narradas como crescimento pessoal, ampliam o conceito de maturidade para além da maturação orgânica no processo de “descobrir-se” pela criação de rotas inovadoras de atuações em reflexividade orientadas ao presente e futuro (ANDREWS, 2016; ZITTOUN; CERCHIA, 2013). Em negociações com outros significativos, Rita experimentou diferentes posicionamentos na conquista de maior autonomia e liberdade para realizar escolhas de modo cada vez mais independente (ARNETT, 2015; LAWRENCE; DODDS, 2007). Ao final da transição, suas vivências de sofrimento psíquico foram reinterpretadas como possibilidades de aprendizagem e crescimento em *appraisals* de gratidão pelas dificuldades enfrentadas com o apoio de amigos e pessoas afetivamente significativas, impulsando múltiplas soluções para os problemas e fortalecendo sentidos de esperança, conexão com as pessoas e maior satisfação com a vida (ARPAWONG, et al., 2014; HENSON, et al., 2021).

Estudo sobre a saúde mental dos estudantes no EM técnico brasileiro (PACHECO, et al., 2020) indica que as dificuldades em fazer amigos, a complexidade do currículo e a falta de tempo para o lazer e a família podem impactar negativamente os jovens, especialmente no 1º ano de curso, favorecendo quadros de depressão e ansiedade. Além disso, vivências traumáticas na infância relacionadas ao apego seguro e colapso da confiança nas relações familiares desempenham aspectos centrais na etiologia de transtornos de personalidade borderline (TPB), resultando em vivências de instabilidade emocional, impulsividade e agressividade com maiores tentativas de suicídio (LUYTEN; CAMPBELL; FONAGY, 2019). Dados que possibilitam compreender o entrecruzar da história familiar-pessoal e de escolarização no processo de adoecimento psíquico de Rita e suas tentativas de suicídio no EF e nos 1º e 2º anos do EM. Os quais se aproximam a outros estudos da juventude, indicando que pressões acadêmicas, instabilidade socioeconômica, falta de apoio familiar e de amigos são preditores de adoecimento psíquico e/ou tentativas de suicídio (FORERO, et al., 2017; PEREIRA, et al., 2018).

O uso de multimétodos em pesquisa longitudinal fez-se notar como vantagem metodológica em *insights* complementares e convergentes (DARBYSHIRE; MACDOUGALL; SCHILLER, 2005) na redundância de processos recursivos como ênfases dinâmicas do *Self* na transformação de vivências de sofrimento psíquico em narrativas de crescimento pós traumático. Por exemplo, os artefatos culturais escolhidos que condensaram monologias fugazes das interpretações de si em posicionamentos, modificando as narrativas da participante. Bem como as ênfases dinâmogênicas energizadas em processos de emoção, também acompanharam deslocamento e transformação nos posicionamentos: Eu-imatura *versus* Eu-responsável <> Eu-instável <> Eu-evoluindo, os quais mantiveram-se monologizados em dicotomias no 1º ano, alternando períodos de monologias e dialogias no esforço de “reequilibrar-se” no 2º ano e transformando-se em dialogias mais flexíveis, abertas ao outro e ao futuro ao final da transição.

5. Conclusão

Na transição ao longo do Ensino Médio vivências de crises podem orientar adoecimento psíquico aumentando riscos de suicídio entre os jovens. As escolas podem ser potência para transformação criativa em espaços de fala, escuta e valorização do protagonismo juvenil, como podem tornar-se espaços de adoecimento ao silenciar-ignorar: os desafios de se tornar adulto, necessidades de apoio, preocupações e medos quanto às dificuldades de fazer amigos, se sentir integrado, se desempenhar bem academicamente e realizar escolhas para o futuro.

Integrar nos contextos interacionais práticas de equilíbrio dos jogos de poder implica em reconhecer e valorizar os jovens como autores de transformação da realidade social na construção coletiva dos espaços e nas expressões de si em suas próprias vozes. O encontro dialógico favorece o desenvolvimento de narrativas de crescimento pessoal, caracterizadas por mudanças nas interpretações de si que fortalecem sentidos de conexão com as pessoas e valorização da vida. No interjogo de endereçamentos e responsabilidades entre os jovens e seus interlocutores, as interpretações de si podem ser questionadas em abertura dialógica reorientando o curso da própria vida em *appraisals* de autoconfiança, otimismo e esperança, favorecendo a saúde como bem-estar integral na juventude. Relações interpessoais mediadas pela liberdade de expressão posicionam o jovem como interlocutor válido nos cronotopos da escola, da família e do ciberespaço, cujos processos de identificação entre professores e estudantes, pais e filhos, dos jovens entre si, ampliam reflexivamente possibilidades de futuro geradas como apoio emocional e empatia nas situações de adversidades.

Nas transições juvenis, momentos de crise e autorregulação geram interpretações de si, do outro e do mundo que tecem e são tecidas em narrativas e explicações, indicando impactos da emoção nas vivências ao promover desenvolvimento por meio de mudanças e transformações de posicionamentos ao longo do EM. O poder dinâmogênico das ambivalências em processos prolongados de simbolização pode potencializar transformações pessoais-sociais em espaços dialógicos abertos à reflexividade, contudo

podem gerarem monologização dicotômica das interpretações de si na escassez prolongada de interlocutores emocionalmente significativos e/ou recursos socioculturais no apoio das tentativas de adaptar-se e equilibrar-se, interrompendo ou limitando processos de mudança em quadros de sofrimento psíquico e tentativas de suicídio. Nesse sentido, esta pesquisa possibilita desdobramentos em novas investigações e propostas de intervenção com a juventude, considerando as interfaces entre a psicologia, a educação e a saúde.

Referências

- ABBEY, E. Ambivalence and its transformations. *In*: VALSINER, J.; NATHAN, P. E. (Org.). **The Oxford handbook of culture and psychology**. New York: Oxford University Press, p. 989-997. 2012.
- ANDREWS, M. Narrative, imagination and extending visions of the possible. **Societés**, v. 133, p. 15-20, 2016. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-societes-2016-3-page-15.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2022.
- ARNETT, J. J. Identity development from adolescence to emerging adulthood: what we know and (especially) don't know. *In*: MCLEAN, K. C.; SYED, M. (Org.). **The Oxford handbook of identity development**. New York: Oxford University Press, p. 53-64. 2015.
- ARPAWONG, T. E. et al. Stressful life events and predictors of post-traumatic growth among high-risk early emerging adults. **The Journal of Positive Psychology**, v. 11, n. 1, p. 1-14, 2014. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26640507/>>. Acesso em: 08 jan. 2022.
- BAKHTIN, M. **Towards a philosophy of the act**. Austin: Texas University Press, 1995. 132p.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 440p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil. **Boletim Epidemiológico**, v. 52, n. 33, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletins-epidemiologicos/edicoes/2021/boletim_epidemiologico_svs_33_final.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022
- BRUNER, J. S. Life as narrative. **Social Research**, v. 71, n. 3, p. 691-710, 2004. Disponível em: <https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf>. Acesso em: 08 jan 2022.
- CALHOUN, L. G.; TEDESCHI, R. G. **Posttraumatic growth in clinical practice**. New York: Routledge, 2013.
- CARVALHO, R. G. et al. Relações de amizade e autoconceito na adolescência: um estudo exploratório em contexto escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 34, n. 3, p. 379-388, 2017. Disponível em: <<https://scielo.br/j/estpsi/a/n5xVR6z3nMqY9NPTXZLwzJg>>. Acesso em: 08 jan. 2022.
- CHUNG, J. M. et al. Continuity and change in self-esteem during emerging adulthood. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.106, n. 3, p. 469-483, 2014. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24377355/>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

DARBYSHIRE, P.; MACDOUGALL, C.; SCHILLER, W. Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? **Qualitative Research**, v.5, p. 417-436, 2005. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468794105056921>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

DAVIDSON, L. Recovering a sense of self in schizophrenia. **Journal of Personality**, v. 88, n. 1, p. 122-132, 2019. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30801701>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

DE CASTRO, D. D. **Los procesos recursivos en la escritura colaborativa en el computador. 2017.** (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ENGESTRÖM, R. Who is acting in an activity system? *In*: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. (Org.). **Learning and expanding with activity theory**. New York: Cambridge University Press, p. 257-273. 2009.

FLICK, U. Entrevista episódica. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, p. 114-136. 2015.

FORCIONE, T. L.; BARBATO, S. Posicionamentos em formação profissional continuada: um estudo multimétodos longitudinal. **Linhas Críticas**, v. 23, n.51, p. 351-368, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8228/6740>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

FORERO, I.; SIABATO, E.; SALAMANCA, Y. Ideación suicida, funcionalidad familiar y consumo de alcohol en adolescentes de Colombia. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 15, n. 1, p. 431-442, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627028.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

HABERMAS, T.; BLUCK, S. Getting a life: the emergence of the life story in adolescence. **Psychological Bulletin**, v. 126, n. 5, p. 748-769, 2000. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2000-15524-008>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

HABERMAS, T.; REESE, E. Getting a life takes time: the development of the life story in adolescence, its precursors and consequences. **Human Development**, v. 58, n. 3, p. 172-201, 2015. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2015-58217-004>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

HALLAM, W. T. et al. Association between adolescent eudamonic behaviours and emotional competence in young adulthood. **Journal of Happiness Studies**, v. 15, n. 5, p. 1-13, 2013. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2013-30746-001>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

HARRÉ, R. Positioning theory: moral dimensions of social-cultural psychology. *In*: VALSINER, J.; NATHAN, P. E. (Org.). **The Oxford handbook of culture and psychology**. New York: Oxford University Press, p. 191-206. 2012.

HENSON, C.; TRUCHOT, D.; CANEVELLO, A. What promotes post traumatic growth? A systematic review. **European Journal of Trauma & Dissociation**, v. 5, n. 4, p. 1-9, 2021. Disponível em: <<https://sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2468749920300764>> Acesso em: 08 jan. 2022.

HOLODYNSKI, M.; SEEGER, F. The psychology of emotions and cultural historical activity theory. Part 1. **Mind, Culture, and Activity**, v. 20, n. 1, p. 1-3, 2013. Disponível em: <<https://tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10749039.2012.746370>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, p. 90-113. 2015.

KLOEP, M.; HENDRY, L.B.; TAYLOR, R.; STUART-HAMILTON, I. Looking at transitions. In: KLOEP, M.; HENDRY, L. B.; TAYLOR, R.; STUART-HAMILTON, I. (Org.). **Development from adolescence to early adulthood**. A dynamic systemic approach to transitions and transformations. London: Psychology Press, p. 1-18. 2016.

LAWRENCE, J. A.; DODDS, A. Myself, the project: sociocultural interpretations of young adulthood. In: VALSINER, J.; ROSA, A. (Org.). **The Cambridge handbook of sociocultural psychology**. New York: Cambridge, p. 404-422. 2007.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LUYTEN, P.; CAMPBELL, C.; FONAGY, P. Borderline personality disorder, complex trauma, and problems with self and identity: a social-communicative approach. **Journal of Personality**, Special Issue, abr. p. 1–18. 2019. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jopy.12483>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

MATUSOV, E.; MARJANOVIC-SHANE, A. Democratic dialogic education for and from authorial agency. An Interview with Professor Eugene Matusov. **Europe's Journal of Psychology**, v. 10, n. 1, p. 9–26, 2014. Disponível em: <<https://ejop.psychopen.eu/index.php/ejop/article/view/762>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

MCADAMS, D. P. Psychopathology and the self: human actors, agents, and authors. **Journal of Personality**. Special Issue, jun. p. 1–10. 2019. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jopy.12496>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

MOTA, P. C.; MATOS, P. M. Relación parental, autoestima y sintomatología depresiva en jóvenes adultos. Implicaciones de los conflictos interparentales, coalición y triangulación. **Universitas Psychologica**, v. 13, n. 3, p. 15-29, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/647/64733438008.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

MIETO, G. S. M.; BARBATO, S.; ROSA, A. Teachers in transition: a study on production of meanings in initial practice in inclusive education. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, p. 1-9, 2016. Disponível em: <<https://scielo.br/j/ptp/a/KFmCtkrRgsVbjYKB5Kq88Wj>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

NELSON, K. Narrative, time and the emergence of the encultured self. **Culture & Psychology**, v. 6, n. 2, p. 183-196, 2000. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1354067X0062007>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **World health statistics 2020: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals**. 2020. Disponível em: <<https://apps.who.int/iris/handle/10665/332070>> Acesso em: 08 jan. 2022.

OVERTON, W. F.; MOLENAAR, P. C. Concepts, theory, and method in developmental science: a view of the issues. *In*: OVERTON, W. F.; MOLENAAR, P. C. M. (Org.). **Theory and method**. Volume 1 of the handbook of child psychology and developmental science. Hoboken, NJ: Wiley, p. 2-8. 2015.

PACHECO, F. A.; NONENMACHER, S. E. B.; CAMBRAIA, A. C. Adoecimento mental na educação profissional e tecnológica: o que pensam os estudantes concluintes de cursos técnico integrados. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, e9173, 2020. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9173>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

PEREIRA, A. S.; WILLHELM, A. R.; KOLLER, S. H.; ALMEIDA, R. M. M. Fatores de risco e proteção para tentativa de suicídio na adultez emergente. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 11, p. 3767-3777, 2018. Disponível em: <<https://scielo.br/j/csc/a/GnVdNw8QX4cMkQVdqSDR45R>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

PONCIANO, E. L. T.; FÉRES-CARNEIRO, T. Relação pais-filhos na transição para a vida adulta, autonomia e relativização da hierarquia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 2, p. 388-397, 2014. Disponível em: <<https://scielo.br/j/prc/a/RSNcDyQny5pYCDgCW6CRGzx>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

ROSSI, L. M.; MARCOLINO, T. Q.; SPERANZA, M.; CID, M. F. B. Crise e saúde mental na adolescência: a história sob a ótica de quem vive. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 3, e00125018, 2019. Disponível em: <<https://scielo.br/j/csp/a/BNyxxgYRcymPMMDTkLdF5PDN>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SHAHAR, G. The subjective-agentic personality sector (SAPS): introduction to the special issue on self, identity, and psychopathology. **Journal of Personality**, Special Issue, jun. p. 1–10. 2019. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jopy.12497>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

TEDESCHI, R. G.; CALHOUN, L. **Trauma and transformation: growing in the aftermath of suffering**. Newbury Park: Sage, 1995. 163p.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 128p.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 208p.

ZITTOUN, T. Reflexivity, or learning from living. *In*: SALVATORE, S.; G. MARSICO, G. R. A.; RUGGERI, R. A. (Org.). **Reflexivity and psychology**. Charlotte: Information Age Publishing, p. 143-167. 2015.

ZITTOUN, T.; CERCHIA, F. Imagination as expansion of experience. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 47, n. 3, p. 305-324, 2013. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-013-9234-2>>. Acesso em: 08 jan.

Recebido em: 18/01/2022

Aceito em: 03/02/2022

Endereço para correspondência:
Nome Silviane Barbato
Email barbato@unb.br



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)