

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

LAURA LORENZETTI

**AS CICATRIZES COTIDIANAS REFLETIDAS NOS CORPOS: QUESTÕES
PARA A PSICOLOGIA NA ESCOLA.**

CAMPINAS

2026

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

LAURA LORENZETTI

**AS CICATRIZES COTIDIANAS REFLETIDAS NOS CORPOS: QUESTÕES
PARA A PSICOLOGIA NA ESCOLA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Escola de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Doutora em Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Raquel S. L. Guzzo.

CAMPINAS

2026

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI

Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas Dados fornecidos pelo(a)

autor(a).

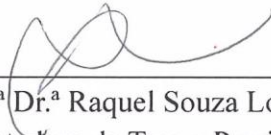
L869c	<p>Lorenzetti, Laura</p> <p>As Cicatrizes Cotidianas Refletidas nos corpos : Questões para a Psicologia na Escola / Laura Lorenzetti. - Campinas: PUC-Campinas, 2026.</p> <p>249 f.</p> <p>Orientador: Raquel Souza Lobo Guzzo.</p> <p>Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Escola de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Autolesão Não Suicida. 2. Psicologia Escolar. 3. Psicologia Crítica.</p>
-------	--

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

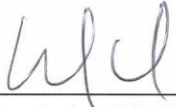
LAURA LORENZETTI

AS CICATRIZES COTIDIANAS REFLETIDAS NOS CORPOS: QUESTÕES PARA A
PSICOLOGIA NA ESCOLA


Tese defendida e aprovada em 02 de Fevereiro de 2026 pela
Comissão Examinadora




Prof.^a Dr.^a Raquel Souza Lobo Guzzo
Orientadora da Tese e Presidente da Comissão




Prof.^o Dr.^o Wanderlei Abadio de Oliveira
Examinador
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Prof.^o Dr.^o Rodolfo Augusto Matteo Ambiel
Examinador
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Prof.^a Dr.^a Ângela Fátima Soligo
Examinador
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)



Prof.^a Dr.^a Albertina Mitjans Martínez
Examinador
Universidade de Brasília (UnB)

Resumo

A Autolesão Não Suicida (ALNS) é uma forma de violência autoinfligida que se tornou recorrente no cotidiano escolar, marcada por estigmas e respostas institucionais centradas em encaminhamentos clínicos, podendo reforçar a patologização do sofrimento. Embora seja reconhecida como questão de saúde pública, a literatura científica referente ainda é dispersa e apresenta lacunas importantes sobre estratégias de ação e prevenção comunitária na escola. Essa pesquisa parte da tese de que a perspectiva do sujeito, acessada em espaços de ação e reflexão no território escolar, favorece o processo de conscientização e a promoção de bem-estar psicológico. Para sustentar essa proposição, o estudo propõe uma malha teórica que une Teoria da Subjetividade, Psicologia Crítica Alemã e Pedagogia Crítica. A investigação ancora-se ontologicamente no Materialismo Histórico-Dialético; metodologicamente na Pesquisa-Ação-Participação, e epistemologicamente na Epistemologia Qualitativa. A Metodologia Construtivo-Interpretativa (MCI) orienta a construção de indicadores, núcleos e zonas de sentido. O campo empírico compreendeu quatro anos de inserção da pesquisadora como psicóloga em escola municipal de São Paulo, facilitando encontros grupais com meninas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. As fontes de informações foram: (1) entrevistas individuais, e (2) transcrições dos encontros grupais e diários de campo; a análise foi apoiada pelo Atlas.ti 25 para sistematização e rastreabilidade interpretativa. Os dados resultaram em seis zonas de sentido (três por bloco analítico). Os resultados mostram que (1) a ALNS é frequentemente simbolizada como forma imediata de alívio, mesmo diante da consciência dos riscos associados; (2) que a família e a escola podem intensificar a ALNS ao reproduzir violências psicossociais concretas e simbólicas no cotidiano; e (3) a escola pode configurar-se como um espaço coletivo de ação e prevenção, quando institucionaliza práticas dialógicas mediadas pela psicologia e responsabiliza-se pela circulação do conhecimento sobre o fenômeno na comunidade. As zonas relativas aos encontros grupais revelam movimentos e tensões marcados por três eixos: (1) o corpo como território colonizado e lugar de inscrição das violências vividas; (2) processos de conscientização mediados pela palavra que possibilitam deslocamentos simbólicos; e (3) mediações psicológicas que favorecem tais deslocamentos, ainda que atravessadas por limites profissionais e institucionais. Tais achados explicitam que a subjetividade inscrita no corpo via ALNS, quando encontra espaço para circular, reconfigura-se nas trocas coletivas e na escuta profissional e comunitária, generalizando a capacidade de ação. Conclui-se que a perspectiva do sujeito, quando sustentada por práticas coletivas e dialógicas no interior da escola, produz deslocamentos simbólicos e subjetivos que ampliam a consciência e generalizam ações, reduzindo a centralidade da ALNS como recurso de enfrentamento restrito ao sofrimento. Para além do indivíduo, o trabalho psicológico implicado pode tensionar contradições sociais e culturais e contribuir para políticas de prevenção críticas e intersetoriais, deslocando respostas punitivas ou medicalizantes e produzindo cuidado contextualizado.

Palavras-chave: autolesão não suicida, psicologia crítica, psicologia escolar, epistemologia qualitativa, pesquisa-ação-participação, grupos dialógicos

Abstract

Non-Suicidal Self-Injury (NSSI) has become increasingly recurrent in school contexts, marked by stigma and institutional responses centered on clinical referrals that often reinforce the pathologization of suffering. Although recognized as a public health issue, scientific literature remains dispersed and presents significant gaps regarding community-based strategies for action and prevention in schools. This study assumes that accessing the students' subjective perspective through spaces of action and reflection within the school facilitates processes of conscientization and psychological well-being. To support this proposition, the research integrates a theoretical framework composed of the Theory of Subjectivity, German Critical Psychology, and Critical Pedagogy. The investigation is ontologically grounded in Historical-Dialectical Materialism, methodologically in Participatory Action Research, and epistemologically in Qualitative Epistemology. The Constructive-Interpretative Method guides the construction of meaning indicators, meaning configurations, and zones of meaning. The empirical field comprised four years of the researcher's insertion as a school psychologist in a public school in São Paulo, facilitating dialogical group meetings with girls from the 6th to 9th grades. The sources of information included (1) individual interviews and (2) transcripts of group meetings and field notes. Data analysis employed Atlas.ti 25 to support systematization and interpretative traceability, resulting in six zones of meaning (three per analytical block). Results indicate that (1) NSSI is frequently symbolized as an immediate form of relief, even when students are aware of its risks; (2) family and school environments can intensify NSSI by reproducing concrete and symbolic psychosocial violence in daily life; and (3) the school can also become a collective space for action and prevention when it institutionalizes dialogical practices mediated by psychology and assumes responsibility for circulating knowledge about NSSI within the community. The zones derived from the group meetings reveal movements and tensions expressed through three axes: (1) the body as a colonized territory and site of inscription of lived violence; (2) processes of awareness mediated through shared speech that enable symbolic subjective shift; and (3) psychological mediations that support such processes, despite institutional and professional constraints. These findings demonstrate that the subjectivity inscribed in the body through NSSI is reconfigured when it finds space to circulate collectively, allowing for expanded forms of agency in daily life. The study concludes that accessing the students' subjective perspective through collective and dialogical school practices produces symbolic and subjective reconfigurations that broaden processes of conscientization and expand agency, reducing the centrality of NSSI as a restricted mode of confronting suffering. Beyond the individual level, psychologically implicated work can challenge social and cultural contradictions and contribute to critical and intersectoral prevention policies, shifting responses away from punitive or medicalizing logics toward contextualized care.

Keywords: non-suicidal self-injury, critical psychology, school psychology, qualitative epistemology, participatory action research, dialogical groups

Resumen

La autolesión no suicida (ANS) se ha vuelto cada vez más recurrente en contextos escolares, marcada por el estigma y por respuestas institucionales centradas en derivaciones clínicas que, con frecuencia, refuerzan la patologización del sufrimiento. Aunque se la reconoce como un problema de salud pública, la producción científica permanece dispersa y presenta vacíos importantes sobre estrategias comunitarias de acción y prevención en las escuelas. Este estudio sostiene que acceder a la perspectiva subjetiva del estudiantado mediante espacios escolares de acción y reflexión favorece procesos de concientización y bienestar psicológico. Para sustentar esta proposición, la investigación integra un marco teórico compuesto por la Teoría de la Subjetividad, la Psicología Crítica Alemana y la Pedagogía Crítica. El trabajo se fundamenta ontológicamente en el Materialismo Histórico-Dialéctico, metodológicamente en la Investigación-Acción Participativa y epistemológicamente en la Epistemología Cualitativa. El Método Constructivo-Interpretativo orienta la construcción de indicadores de sentido, configuraciones de sentido y zonas de sentido. El campo empírico abarcó cuatro años de inserción de la investigadora como psicóloga escolar en una escuela pública de São Paulo, con la facilitación de encuentros grupales dialógicos con niñas de 6.º a 9.º grado. Las fuentes de información incluyeron entrevistas individuales, transcripciones de los encuentros grupales y notas de campo. El análisis se apoyó en Atlas.ti 25 para la sistematización y la trazabilidad interpretativa, resultando en seis zonas de sentido (tres por bloque analítico). Los resultados indican que (1) la NSSI se simboliza con frecuencia como un alivio inmediato, incluso cuando las estudiantes reconocen sus riesgos; (2) los entornos familiar y escolar pueden intensificar la práctica al reproducir, en la vida cotidiana, formas concretas y simbólicas de violencia psicosocial; y (3) la escuela también puede constituirse como espacio colectivo de acción y prevención cuando institucionaliza prácticas dialógicas mediadas por la psicología y asume la responsabilidad de hacer circular conocimientos sobre la NSSI en la comunidad. Las zonas derivadas de los encuentros grupales expresan movimientos y tensiones en tres ejes: el cuerpo como territorio colonizado e inscripción de violencias vividas; procesos de toma de conciencia mediados por la palabra compartida que posibilitan desplazamientos simbólico-subjetivos; y mediaciones psicológicas que sostienen tales procesos pese a restricciones institucionales y profesionales. Se concluye que prácticas escolares colectivas y dialógicas pueden reconfigurar la subjetividad inscrita en el cuerpo, ampliar la agencia cotidiana y reducir la centralidad de la NSSI como modo restringido de afrontamiento. En un plano más amplio, el trabajo psicológicamente implicado puede tensionar contradicciones socioculturales y contribuir a políticas críticas e intersectoriales de prevención, desplazando respuestas punitivas o medicalizantes hacia cuidados contextualizados.

Palabras clave: autolesión no suicida, psicología crítica, psicología escolar, epistemología cualitativa, investigación-acción participativa, grupos dialógicos

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2023/00218-8.

Primeiramente, agradeço ao meu irmão Matteo Lorenzetti. Carrego seu rosto no meu braço e seu nome no meu punho. Entretanto, mais do que isso, o carrego vivo sempre que lembro da sua existência e faço questão de homenageá-lo em cada alegria ou tristeza da minha vida. Sua existência não teve fim, transformou-se em tudo que existe, até mesmo no vento que batia na minha janela nos dias mais cansativos de escrita. Te amo, meu querido irmão. Obrigada por estar presente em mais um marco da minha história.

Agradeço à minha família, principalmente meus genitores Alessandro e Beatriz. O apoio deles foi imprescindível para que eu pudesse seguir o percurso do mestrado e doutorado quando as coisas ficaram difíceis. É um privilégio poder contar com a estrutura familiar que sempre me foi concedida e me possibilitou uma educação plena e de qualidade. A valorização da cultura, do conhecimento e da crítica me foi oferecida desde muito pequena e reconheço o quanto isso me qualificou para poder ocupar o lugar que hoje ocupo. Como me disse, recentemente, meu querido pai: “Vai na frente que eu estou logo atrás”. Obrigada por serem suporte inquestionável.

Agradeço à Secretaria da Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, cuja disponibilidade e cuidado tornaram mais leves as inúmeras demandas administrativas que atravessam o percurso acadêmico.

Agradeço ao grupo de pesquisa “GEP-InPsi: Psicologia crítica e processos de desenvolvimento em contexto escolar e comunitário”. A inserção no mundo acadêmico raramente é simples e dificilmente a graduação nos prepara para um espaço que transpira produtividade e, não raro, premia o esgotamento mental como sinônimo de

compromisso e responsabilidade. Nesse mar tão difícil de navegar, minhas colegas de pesquisa e minha orientadora se apresentaram como porto seguro diante de cada quase-naufrágio. Beber de epistemologias libertadoras, críticas e politicamente situadas, não pode se aplicar exclusivamente às palavras escritas em cada pesquisa, é preciso vivê-las. O afeto, o cuidado, a atenção, o acolhimento e até mesmo os desentendimentos e as calorosas discussões fizeram com que esse percurso fosse (um pouco) menos doloroso. Obrigada, Letícia, Mariana, Daniela, Laís C., Laís O. e Larissa por serem colegas de percurso, de trocas, de acolhimento e de parcerias. Nossas trocas me desafiaram e fortaleceram, sem elas esse trabalho não seria possível.

A minha querida orientadora, Dr.^a Raquel Souza Lobo Guzzo, me faltam palavras e sobram marcas. Raquel me avistou quando eu era uma tímida estagiária, perdida não só no âmbito pessoal, mas também ao me deparar com uma psicologia que não respondia às minhas inquietudes. Raquel me apresentou uma psicologia com compromisso, situada, real e concreta. Aos poucos não apenas minha relação com a psicologia, mas a minha relação com ela me possibilitou um fortalecimento que eu não sabia ser possível. À luz da teoria do desenvolvimento, falamos de “marcadores”; olhando para trás, sei o quanto o encontro com essa potência ética e intelectual marcou minha vida, minha trajetória e o modo como existo no mundo.

Agradeço a ela por acreditar em mim e me demonstrar tantas possibilidades e caminhos. Teorias e metodologias são fáceis de ensinar, a diferença está em quem demonstra, no cotidiano, a ética da vida, dos cuidados e dos encontros, e a força da militância e da política em cada gesto e ensinamento (mesmo não sendo a pessoa mais amorosa do mundo).

Agradeço a todos os profissionais da escola, incluindo professoras, equipe gestora e funcionárias, com quem me impliquei ao longo de sete anos. Vivi

aprendizados intensos, desafios cotidianos e alegrias inesperadas. Conheci pessoas que trabalhavam com coragem e compromisso para colocar a justiça social como eixo do trabalho pedagógico.

Ao terminar esta pesquisa, me dou conta de que eu não busco esgotar o vivido pelas estudantes. Este é um recorte parcial, situado e inevitavelmente incompleto, guiado pela responsabilidade de fazer circular os sentidos que produzimos juntas. O meu compromisso é com a fidelidade às vozes e à densidade simbólica que emergiram no processo. Ao ler e reler (exaustivamente) cada trecho e cada passagem, me perdi na angústia de não conseguir expressar para o mundo, fielmente, tudo que elaboramos e construímos coletivamente. Ao falar de perspectiva do sujeito, cada nuance e detalhe se tornam importantes, quase sagrados. Dito isso, encontrei aqui uma missão impossível e de certo incômodo ético na busca por gerar recortes e sínteses. Mas o trabalho da pesquisa implicada, que constrói e interpreta, é assim: cheio de escolhas metodológicas.

Deixo aqui meu mais profundo agradecimento por tantas estudantes terem confiado no nosso vínculo, a ponto de compartilhar, no íntimo de uma sala da escola, vivências cotidianas tão particulares que, por muitas vezes, em outros espaços, encontraram deslegitimação. Eu me vejo em cada uma dessas meninas e as reconheço como legítimas, assim como eu gostaria que tivessem me reconhecido outrora. Que esse material seja apenas o ponto de partida para uma construção mais ética, situada, e que coloque essas vozes como reais protagonistas da produção de um conhecimento desprovido de respostas prontas e reducionistas. Com cada encontro, cada fala, cada abraço, cada sorriso e cada lágrima, eu me (re)construí enquanto pessoa e profissional. Obrigada.

Sumário

Resumo	4
Abstract	5
Agradecimentos	7
Fundamentação Teórica	15
A Autolesão Não Suicida em Idade Escolar	15
Revisão de Literatura: A Hegemonia da Saúde e da Clínica	16
Descolonizar para desideologizar: a reformulação da linguagem acadêmica e histórica	22
A ALNS e a Violência Psicossocial	24
Quem pratica a ALNS e o Conceito de Adolescência	27
Desmistificando Estruturas Neoliberais: A Escola como Espaço de Desenvolvimento Humano, Prevenção e Atuação da Psicologia	31
Normal e patológico como dispositivos de padronização	39
Patologizando processos Histórico-culturais e a Medicalização da Vida	41
A Escola como Mercado Farmacêutico: a Agenda Neoliberal	42
Holzkamp, Freire e González Rey: Costurando Caminhos para a Ação	46
A Psicologia Crítica Alemã e sua Ruptura Teórico-Metodológica	46
Para além de Holzkamp: a Questão da Subjetividade em sua Teoria	52
Limites históricos: A Noção de Consciência e a Psicologia Soviética	54
A Teoria da Subjetividade	55
Paulo Freire e os Processos da Consciência	58
Da Subjetividade à Conscientização: uma Malha Teórica de Possibilidades ...	60
Tese e Objetivos	64
Tese	64
Objetivo Geral	65
Objetivos Específicos	65
Método	65
Fundamentos Ontológicos, Epistemológicos e Metodológicos	65
Materialismo Histórico-Dialético	65
Epistemologia Qualitativa (EQ)	67
Pesquisa-Ação Participação (PAP)	70
Participantes	72
Material (fontes de informação)	75
Gravação dos Encontros do Grupo “Uma por Todas” e Diários de Campo	75
Roteiro de Entrevista com Estudantes que Participaram do Grupo “Meninas Guerreiras”	76
Cartilha “Vamos conversar sobre Autolesão Não Suicida?” (Lorenzetti & Guzzo, 2025)	76
Procedimentos	77
Diários de Campo e Gravações dos Encontros Grupais	77
Cartilha “Vamos falar sobre ALNS”	78
Entrevistas Individuais	78
Considerações Éticas	79

Forma de Análise dos Resultados	80
O Uso do <i>Software</i> Atlas.ti 25.....	80
A Metodologia Construtivo Interpretativa (MCI).....	81
Procedimentos de Análise.....	84
Resultados e Discussão	90
Zonas de Sentido das Entrevistas Individuais.....	91
O Ciclo de Agravamento da ALNS: Enfrentamento Restritivo do Sofrimento, Isolamento e Riscos à Vida	91
Família e Escola como Espaços Contraditórios: do Cuidado Esperado à Violência Simbólica e Psicossocial que Intensifica a ALNS.....	105
Escola como Espaço Coletivo para Ação e Prevenção da ALNS: a Psicologia na Escola Mediando Espaços de Ação e Reflexão	121
Zonas de Sentido das Transcrições do Grupo e Diários de Campo	137
O Diagnóstico Estrutural da Dor: o Corpo Como Território Colonizado de Inscrição das Violências Psicossociais.....	139
A Consciência pela Palavra: o Diálogo Coletivo como Movimento Inicial de Resistência.....	165
A Psicologia Escolar Implicada no Diálogo Coletivo e Limitações à sua Prática	188
Conclusão e Defesa da Tese	202
Referências Bibliográficas	212
ANEXO 1 – Modelo para redação do diário de campo.....	226
ANEXO 2 – Roteiro de perguntas: “Percebendo a ALNS e os impactos de ações coletivas no cotidiano”	227
ANEXO 3 – Cartilha: Vamos Conversar Sobre Autolesão Não Suicida?.....	228
ANEXO 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis pelas estudantes	246
ANEXO 5 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os estudantes.....	248

Introdução e Justificativa

Ela sabe que tem algo na dor que ninguém vê. Por isso, escolheu estar, viver, refletir e construir nesse lugar. Conhece esse silêncio de perto, também por outras formas. Conhece a solidão da criança que entendeu cedo demais como o mundo pode ser injusto com quem sente demais, e a raiva de uma mulher que precisa ser genial só pra ser levada a sério.

—Laura Lorenzetti

A importância de uma prática implicada com o ambiente escolar foi percebida após uma inserção de sete anos no cotidiano da escola, como estagiária e, depois, como profissional de Psicologia, pelo Projeto ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão)¹. Essa constatação tornou possível o desenvolvimento de ações situadas e que se guiam por um horizonte emancipador. Diferentes temáticas perpassaram essa realidade e foi assim que me deparei com o tema da Autolesão Não Suicida (ALNS). Esse fenômeno não chegou conceitualmente pronto ou despido de preconceitos sociais e políticos. Após minha dissertação de mestrado², foi possível caminhar na construção de um conhecimento crítico acerca da ALNS; porém, a sua compreensão ainda encontra muitos obstáculos, bem como o desenvolvimento de políticas públicas e a prevenção dentro das escolas.

Esse percurso é o ponto de partida na proposição de uma perspectiva crítica, que não se limita a uma visão biologicista para determinar causas e ações relacionadas à ALNS. Essa proposta nasce da necessidade de preencher lacunas na produção científica nacional sobre a ALNS em idade escolar, especialmente no contexto das escolas

¹ Projeto elaborado para a intervenção preventiva nas escolas públicas e comunidade. Criado em 2014, busca levantar indicadores de risco para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Para mais informações sobre o projeto, acesse: <http://www.gep-inpsi.org/>.

² Dissertação de Mestrado intitulada: “A Autolesão não Suicida em idade escolar: uma agressão que conforta?”. Disponível na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2021.

públicas, ainda marcada por estudos que se restringem a descrever o fenômeno e carecem de uma fundamentação teórico-metodológica mais crítica, que se desvincule de visões psiquiátricas, medicalizantes ou meramente descritivas. Dito isso, este estudo busca abordar o tema de forma original ao articular a teoria da subjetividade com a perspectiva do sujeito em espaços coletivos de ação e reflexão na escola, orientados pela pesquisa ação participação e a epistemologia qualitativa. A partir dessa base, propõem-se ações emancipatórias e preventivas que visam diminuir os encaminhamentos da escola para a saúde e defender a importância da presença de uma psicóloga na equipe técnica da escola, condição fundamental para o desenvolvimento dessas ações.

Segundo dados do DataSUS, no período de 2016 a 2021 foram notificados 492.568 casos de lesões autoprovocadas no país, sendo que a região Sudeste concentrou 229.036 registros, o maior número de notificações. É importante ressaltar que esses dados também abrangem as tentativas de suicídio e que, somado ao fato de que existe uma lógica de subnotificação do fenômeno, os dados estatísticos referentes a ALNS ainda são imprecisos frente à realidade.

Após o período de isolamento em 2020 e 2021, consequência da pandemia do COVID-19³, a volta presencial obrigatória de estudantes às escolas em 2022 evidenciou diferentes impactos desse afastamento do cotidiano escolar. Questões relacionadas a sentimentos emergentes de ansiedade e tristeza começaram a se fazer presentes no cotidiano da escola, e os casos observados de ALNS tornaram-se presentes em grande escala como demanda urgente. Isso reforça a importância da construção de ações e políticas públicas voltadas à criação de espaços seguros e acolhedores, que permitam a

³ O primeiro caso de COVID-19 reportado no Brasil foi em 26/02/2020. Desde a data, foram registrados 30.836.815 casos e 665.905 óbitos confirmados em todo o país. Na região Sudeste foram registrados 12.089.515 casos e 318.682 óbitos foram confirmados (Ministério da Saúde, n.d.).

discussão dessas questões a partir da perspectiva de estudantes, que regressaram à escola atravessados pelos impactos do desse cenário.

Por se tratar de um fenômeno que, historicamente, se desenvolve no âmbito pessoal e sigiloso - muitas vezes marcado pela dificuldade de acessar o sujeito que teme a retaliação, subestimação e preconceito - a construção de ações e políticas preventivas começou a se desenvolver tardiamente no Brasil. Alguns avanços políticos foram fundamentais para a produção de estatísticas específicas sobre a ALNS, distinguindo-a das tentativas de suicídio. Esses marcos legais também colocam o fenômeno em evidência, favorecendo discussões e encaminhamentos voltados à sua prevenção no contexto escolar. São eles: a lei federal nº13.935, de 2019 (Brasil, 2019a), que versa sobre a presença de um profissional de psicologia e do serviço social em escolas públicas; a lei federal nº 13.819, de 2019 (Brasil, 2019b), a qual institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio; e o decreto nº 10.225, de 2020 (Brasil, 2020), o qual institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, órgão de assessoramento com caráter consultivo.

Mais recentemente, a Lei Federal nº 15.231, de 2025 (Brasil, 2025), alterou as Leis nº 13.819, de 2019, e nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para incluir a obrigatoriedade de notificação ao Conselho Tutelar, pelos estabelecimentos de ensino, dos casos de violência ocorridos em seu interior, especialmente os de ALNS e suicídio. A atualização da legislação reforça o papel da escola como espaço estratégico de prevenção, mas também evidencia a necessidade de uma compreensão crítica que ultrapasse o caráter meramente burocrático da notificação, reconhecendo a complexidade subjetiva e social que atravessa a ALNS.

A escola, como um dos espaços principais de desenvolvimento integral, precisa assumir esse papel de escuta, amparo e acolhimento de uma forma responsável e crítica.

Para tanto, é necessário reforçar a importância de um profissional qualificado e especializado em desenvolvimento humano: o profissional de psicologia (Moreira & Guzzo, 2014). Para fortalecer as possibilidades de ação e elaboração dos estudantes e prevenir a ALNS como forma de enfrentamento às questões de sofrimento psíquico na vida cotidiana, é necessário fomentar espaços de discussão e reflexão sobre essa experiência. Nesse sentido, a questão que se coloca é: em que medida a perspectiva do sujeito, acessada em espaços escolares de ação e reflexão, permite compreender os sentidos atribuídos à ALNS? E de que modo isso viabiliza a construção coletiva de estratégias de enfrentamento e prevenção no cotidiano da escola?

Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica desta pesquisa se articula a partir de três eixos que abordam: (1) o fenômeno estudado e a perspectiva de violência que orienta a compreensão deste trabalho, (2) ao campo da prática profissional no qual esse fenômeno se manifesta e a atuação da psicologia nesse âmbito (escola), e (3) à estrutura epistemológica que orienta e sustenta a compreensão da psicologia sobre o sujeito que se engaja na ALNS.

A Autolesão Não Suicida em Idade Escolar

Neste eixo, serão apresentados os resultados da revisão da literatura sobre o fenômeno e as principais tendências científicas para o estudo do tema. Em seguida, serão apresentadas considerações histórico-culturais sobre o delineamento do fenômeno e a nomenclatura utilizada, articuladas à desideologização do termo e à defesa de uma compreensão psicossocial e decolonial da ALNS. Por fim, serão feitas considerações sobre o conceito de adolescência na lógica hegemônica ocidental.

Revisão de Literatura: A Hegemonia da Saúde e da Clínica

O termo ALNS refere-se ao dano intencional e deliberado a tecidos do próprio corpo, resultando em lesões físicas imediatas que não objetivam o suicídio e não incluem comportamentos culturalmente sancionados, como modificações corporais e tatuagens (ISSS, 2022; Klonsky & Muehlenkamp, 2007). Algumas formas de ALNS descritas na literatura são: cortes na pele (*cutting*); dar socos, tapas, morder, beliscar ou bater a cabeça; coçar ferimentos até sangrar, provocando lesões mais graves; arrancar cabelos; machucar-se intencionalmente para se castigar fisicamente por culpa (autoflagelação); roer ou arrancar a pele ao redor das unhas até causar ferimentos; arranhar-se até ferir a pele; ou ingerir substâncias impróprias que causem dano físico (Cipriano et al., 2017; ISSS, 2018).

O intuito da ALNS não é o suicídio, entretanto, estudos apontam que a ALNS pode se tornar um fator de risco para o suicídio se não existirem ações preventivas e possibilidades de escuta e acolhimento frente ao fenômeno (Olfson et al., 2018; Toro et al., 2013; Hawton et al., 2015).

Sociologicamente, a ALNS é compreendida como um comportamento que desafia normas estabelecidas, as quais valorizam o autocuidado e a preservação do próprio corpo. Isso resulta em uma percepção negativa ou preocupada por parte da sociedade, que tende a considerar o fenômeno como uma transgressão social. Conseqüentemente, os indivíduos podem enfrentar julgamentos e estigmatização, o que afeta suas relações e seu bem-estar psicológico. Para lidar com essa desaprovação, aqueles que praticam a ALNS frequentemente adotam estratégias de "gestão do estigma", isto é, formas de amenizar a percepção negativa de suas ações, visando reduzir o impacto da estigmatização em suas vidas pessoais e sociais (Taylor & Ibañez, 2015).

A literatura atual aponta alguns fatores desencadeadores desse fenômeno como vivenciar sentimentos negativos em momentos de crise, tais como: ansiedade, tristeza e raiva, tendo como objetivo, com as lesões, buscar algum alívio desse sofrimento (Lorenzetti, 2021; Lorenzetti & Guzzo, 2023). Vivências de situações de violência e preconceito e a falta de espaços para expressão e diálogo, também aparecem como fatores que precedem as lesões (Felipe et al., 2020; Lorenzetti, 2021; Lorenzetti, 2023), bem como uma dinâmica familiar permeada por baixo afeto, pouca coesão, ausência de atitudes protetivas e elevado nível de conflito. As práticas parentais foram descritas como intrusivas e punitivas, com pouco apoio emocional e incentivo à autonomia, elementos que intensificavam sentimentos de incompreensão e desamparo e se relacionavam diretamente à continuidade da ALNS. (Raupp, et al., 2021).

De modo convergente, Zhou et al. (2023), apontam que o conflito entre pais e filhos constitui fator de risco significativo para a ALNS. Os conflitos no âmbito familiar, não se reduzem a desentendimentos cotidianos, mas expressam incompatibilidades emocionais, afetivas, cognitivas e comportamentais, que, quando não encontram acolhimento, tendem a intensificar o sofrimento. Nessas condições, o/a jovem permanece preso/a a processos de repetição e revivescência da dor, sem elaboração capaz de transformar a experiência, instaurando um circuito circular que aprofunda a vulnerabilidade. A prática da ALNS pode, então, ser acionada como tentativa imediata de interromper esse ciclo mental, deslocando o sofrimento para o corpo.

Além disso, um estudo internacional realizado por Kelada et al. (2017) mostrou que a relação entre família e escola no manejo da ALNS envolve tensões específicas. Os autores identificaram que a maior parte de adolescentes com histórico de ALNS prefere que a escola não envolva diretamente os responsáveis, pois o medo da exposição e da

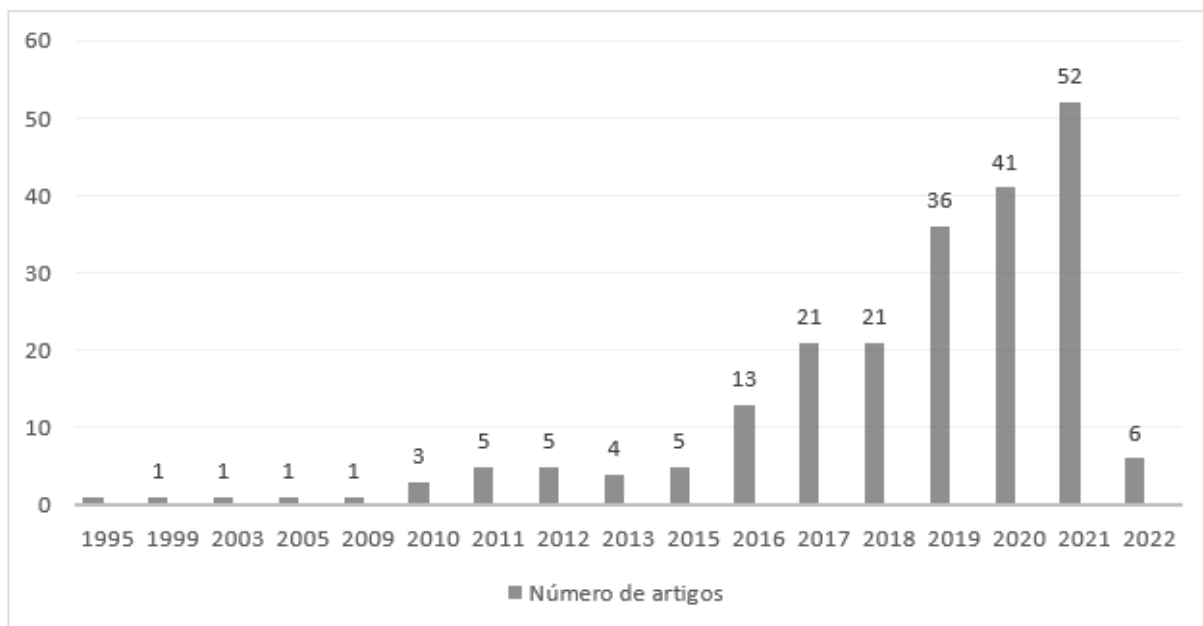
quebra de confidencialidade funciona como barreira à busca por ajuda. Nesse contexto, a confiança aparece como fator central para a construção de vínculos entre estudantes e profissionais escolares, ao mesmo tempo em que se reconhece a importância de compreender a realidade familiar e de articular apoio entre escola e família de forma cuidadosa. Esses achados reforçam que, para além dos conflitos familiares, o modo como jovens percebem a confidencialidade e a possibilidade de acolhimento nos espaços institucionais constitui elemento decisivo na procura ou na recusa por apoio diante da ALNS.

Atualmente, o fenômeno vem se tornando uma questão de preocupação para saúde pública (Cipriano et al., 2017; Roque et al., 2021) e para a comunidade escolar (Sant'Ana, 2019; Lorenzetti, 2021; Lorenzetti, & Guzzo, 2023), o que também se refletiu no aumento de produções científicas sobre o tema nos últimos anos (Klonsky et al., 2014; Sant'Ana, 2019; Silva, & Pereira, 2022; Lorenzetti et al., 2023).

O número de produções científicas no que se refere ao tema demonstra um aumento significativo a partir de 2015 (Gráfico 1), traduzindo esse crescente interesse da comunidade científica nacional.

Gráfico 1

Relação Número de Publicação dos Artigos Sobre ALNS e Ano de Publicação



Nota. Reproduzido de *A Autolesão Não Suicida: uma revisão de literatura e a defesa da descolonização do termo* (Lorenzetti, Silbiger & Guzzo, 2023), *Desidades – Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, s/n, (37), p. 33. Copyright © 2024. Reproduzido com permissão

Há também uma carência de produções que proponham ações preventivas para lidar com o fenômeno, para além de abordagens centradas exclusivamente na clínica individual e na lógica biomédica. Poucos estudos tomam a escola como campo privilegiado para a construção de estratégias coletivas de cuidado, a partir da perspectiva dos próprios estudantes e das relações que estabelecem com a família e a comunidade. Esse quadro reforça a necessidade de articular a ALNS a análises que considerem, simultaneamente, dimensões subjetivas, familiares e institucionais envolvidas em sua produção. Nota-se uma hegemonia das áreas clínica e de saúde na produção de conhecimento sobre a ALNS (Tabela 1), o que dificulta a construção de uma compreensão psicossocial do fenômeno, entendida aqui como uma leitura que articula sujeito, relações e condições sociais, para além de um foco individualizante em sintomas e diagnósticos.

Tabela 1

Frequência em Números e Porcentagem de Áreas de Conhecimento das Produções Consideradas

Área por categoria	Frequência (nº)	Frequencia (%)
Seviço Social	2	0,9%
Avaliaçã Psicológica	1	0,5%
Ciências Sociais	5	2,3%
Direito	7	3,2%
Educação/Escola	38	17,4%
Educação/Escola e Saúde	4	1,8%
Literatura	1	0,5%
Psicologia Social	1	0,5%
Psicologia Sócio-histórica	1	0,5%
Saúde	159	72,6%
Total	219	100,0%

Nota. Reproduzido de *A Autolesão Não Suicida: uma revisão de literatura e a defesa da descolonização do termo* (Lorenzetti et al., 2023), *Desidades – Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, s/n, (37), p. 23. Copyright © 2024. Reproduzido com permissão

A abordagem clínica predominante no estudo da ALNS tende a estigmatizar e individualizar o sujeito, como se existisse um “perfil típico” de quem se engaja na ALNS. Embora essa visão seja hegemônica na literatura científica brasileira, ela também é criticada em pesquisas internacionais. Taylor e Ibañez (2015) apontam que a concentração dos estudos na área da saúde e entre pessoas que têm acesso a esses serviços gera um recorte de classe. Isso reforça a ideia, presente na literatura, de que as pessoas que praticam a ALNS, são, em grande parte, de classe média, apesar de haver evidências significativas de que a vulnerabilidade socioeconômica constitui um fator de risco para a ALNS. É importante destacar que essa crítica não se dirige à totalidade das práticas clínicas, mas a uma racionalidade hegemônica que tende a isolar o fenômeno no indivíduo, desconsiderando mediações sociais, institucionais e históricas que atravessam a experiência da ALNS.

Nesse cenário, documentos internacionais têm buscado sistematizar respostas institucionais ao fenômeno. As diretrizes da *National Association of School Psychologists* (NASP) apresentam um conjunto de recomendações que organizam o

papel dos diferentes atores escolares: à psicóloga escolar cabe compreender fatores de risco e proteção, identificar sinais da prática, diferenciar a ALNS de tentativas de suicídio, articular intervenções com a rede de saúde e oferecer espaços de acolhimento; aos cuidadores, indica-se a responsabilidade de manter comunicação constante com a escola e garantir ambientes seguros fora dela, de modo a apoiar a continuidade do cuidado; e professores e gestores, por sua vez, são orientados a identificar comportamentos suspeitos, acionar equipes de crise, estruturar planos de resposta e adotar medidas de prevenção do contágio entre estudantes. O documento ainda recomenda atenção a sinais indiretos, como vestimentas inadequadas para a estação, uso recorrente de bandagens e presença de objetos cortantes, bem como à observação de sintomas associados à ansiedade e à depressão. Essas diretrizes reforçam a importância da escola como espaço de detecção precoce, intervenção e suporte aos jovens que praticam a ALNS (Shinn, 2023). Ao mesmo tempo, constituem um documento produzido em um contexto sócio-histórico específico, fortemente marcado por uma lógica de gestão de risco e responsabilização técnica, o que exige cautela na transposição direta dessas recomendações para outras realidades educacionais.

No contexto brasileiro, não há, até o momento, um documento nacional consolidado que organize, de forma tão sistemática quanto as diretrizes da NASP, o papel de cada segmento escolar diante da ALNS. As referências normativas aparecem de modo disperso em legislações, políticas públicas e notas técnicas de órgãos governamentais e conselhos profissionais, como discutido anteriormente, o que evidencia tanto esforços pontuais de regulamentação quanto a ausência de uma política articulada de prevenção no interior das escolas. O resultado é uma atuação escolar baseada em esforços locais e individuais, dificultando a implementação de práticas sistemáticas e efetivas para toda a rede de ensino.

Esse cenário ilustra como a ALNS vem sendo reconhecida e normatizada na literatura nacional e internacional, mas não esgota a compreensão do fenômeno. Para avançar, é necessário retomar de que modo a própria definição da ALNS se constituiu, historicamente, na literatura médica, o que permite compreender a permanência de certas concepções patologizantes e os esforços de superação que se seguiram.

Descolonizar para desideologizar: a reformulação da linguagem acadêmica e histórica

A ALNS é citada na literatura médico-psiquiátrica internacional, desde a metade do século XX, referindo-se às formas mais severas de sua expressão (autoenucleação dos olhos ou castração), descritas em contextos de crise psicótica e internação psiquiátrica (Araújo et al., 2016). Antes mesmo dessa consolidação descritiva, avanços na literatura científica começam com os trabalhos do psiquiatra Karl Menninger em seu livro *Man Against Himself* (1938). Em sua obra, Menninger define a ALNS como uma ação tranquilizadora que visa evitar o suicídio. Embora ainda inscrita em uma matriz clínica individualizante, essa leitura foi disruptiva para o seu tempo, pois se distanciou da ideia de que a ALNS seria apenas uma comorbidade de um diagnóstico psiquiátrico. Com o avanço das evidências, a ALNS passou a ser reconhecida também fora dos quadros psicóticos e das instituições psiquiátricas, aparecendo em diferentes grupos sociais e faixas etárias, associada a modos diversos de lidar com sofrimento emocional (Klonsky & Muehlenkamp, 2007). No contexto brasileiro, essa herança médico-centrada se articulou a tradições moralizantes sobre juventude e disciplina escolar, reforçando leituras individualizantes e estigmatizantes do fenômeno

No entanto, o legado dessa história permanece inscrito na linguagem. O termo “automutilação” foi associado, historicamente, a formas graves de autoagressão, especialmente no campo da psiquiatria, onde era considerado uma comorbidade de

diagnósticos psiquiátricos. Essa associação perpetua um estigma que patologiza o comportamento, vinculando-o a severas disfunções psicológicas e ignorando formas menos intensas, como cortes superficiais, queimaduras ou arrancar cabelos. A utilização do termo reforça uma visão biologicista que não contempla as variações mais leves do fenômeno, o que gera estigmatização do indivíduo e deslegitimação das condições sociais e institucionais que atravessam essa prática, inclusive no cotidiano escolar (Lorenzetti et al., 2023).

A reformulação desse conceito é essencial para promover uma descolonização da linguagem utilizada, buscando termos que não carreguem preconceitos e que reflitam as dimensões sociais e culturais do fenômeno, especialmente em crianças e jovens em idade escolar. A padronização da nomenclatura deve incluir a expressão "não suicida", deixando claro que o objetivo das autolesões não é o suicídio, mas sim uma tentativa de lidar com o sofrimento emocional. Isso permitirá uma abordagem mais adequada do fenômeno na literatura científica brasileira (Lorenzetti et al., 2023).

Por isso, entre categorias como automutilação, comportamento autolesivo e outras variações presentes na literatura, adota-se a nomenclatura Autolesão Não Suicida por explicitar a ausência de intencionalidade suicida e por romper com a herança patologizante que historicamente capturou o fenômeno. Segundo Quijano (2000), a lógica colonizadora desenvolveu-se, ao longo da história, com base em relações de poder e dominação hierárquica. Essa lógica não se limitou à conquista de territórios, mas também influenciou a maneira como o conhecimento foi produzido. Tal processo, tanto no passado quanto no presente, foi justificado pela ideia de que os "conquistadores" eram biologicamente superiores, o que lhes daria o direito de impor suas normas culturais, econômicas, sociais e territoriais, desconsiderando as realidades e saberes já existentes nas regiões conquistadas. No campo da ALNS, essa colonialidade

do saber se expressa quando classificações médico-psiquiátricas produzidas como norma universal no Norte Global são tomadas como referência neutra e transferidas para o contexto escolar brasileiro, frequentemente sem considerar suas condições históricas, raciais, de gênero e de classe

A desideologização, por sua vez, é um processo fundamental para a descolonização do conhecimento. De acordo com Martín-Baró (2017), esse processo requer que a psicologia adote o ponto de vista das populações oprimidas, realizando pesquisas sistemáticas que investiguem sua realidade. Desideologizar implica um comprometimento crítico com a realidade, que se inicia ao considerar o olhar situado de quem vive a ALNS nas condições concretas da escola.

Entender a trajetória histórica da ALNS e as diversas terminologias utilizadas pela comunidade científica para descrever esse fenômeno ajuda a identificar a ideologia dominante e os caminhos para promover processos de tomada de consciência (Lorenzetti et al., 2023). Nesse movimento, reconhecer a ALNS como expressão de violência psicossocial torna-se um passo fundamental para situar o fenômeno para além de explicações individualizantes.

A ALNS e a Violência Psicossocial

Considerando que a ALNS se configura como uma violência autoinfligida, ou seja, quem é vítima do ato é a mesma pessoa que o pratica, faz-se necessário explicitar o conceito de violência adotado nesta tese e delimitar a partir de qual ótica esse fenômeno será compreendido. Não há espaço, aqui, para entendê-lo como um fenômeno individual, fisiológico ou reduzido a traços de personalidade. Essa visão desconsidera questões sociais, econômicas e culturais e se sustenta de forma acrítica, o que vai de encontro à perspectiva desse trabalho.

Cabe considerar o conceito de violência psicossocial, proposto pela Psicologia da Libertação, cunhada por Ignacio Martín-Baró⁴. Sua teoria propõe uma visão crítica da realidade e clama pela necessidade de que o que-fazer do psicólogo seja mais do que meramente técnico, implicando um compromisso social de transformação da realidade. “A urgência da crítica resulta muito mais evidente em determinados contextos sociais marcados pela violência, pela exclusão social e pela pobreza: as três notas que melhor resumem a recente história da América Ibérica” (Blanco & de La Corte, 2003, p. 10).

É a partir dessa experiência e posição ético-política que Martín-Baró faz uma análise psicossocial das manifestações da violência. Para o autor, a violência sempre terá raízes estruturais, concretizando-se como um fenômeno psicossocial atrelado a questões de ordem social e econômica; ou seja, a estrutura social seria o primeiro exemplo real da violência, mesmo que não se manifeste, majoritariamente, por meio da força física. Há, em sua teoria, uma oposição à ideia de que a violência é justificada a partir de questões individuais, sistêmicas ou biológicas (Moreira & Guzzo, 2017).

Martín-Baró propõe que a violência seja substantivada e não adjetivada, ou seja, não se trata apenas da qualificação de um ato - visto que, historicamente, esse tipo de caracterização semântica possibilitou à ordem regente de cada época qualificar como violentos, apenas atos que se opunham a ela. Ao considerar a violência como um substantivo, é possível apreendê-la ao longo do tempo, considerando sua natureza e suas raízes históricas (Martín-Baró, 1990).

O autor espanhol (Martín-Baró, 2003) apresenta, assim, a característica ideológica da violência. Ideológica, pois: 1) a violência não traduz apenas um ato

⁴ Psicólogo espanhol que desenvolveu suas ideias em El Salvador, profundamente impactado pela realidade de injustiça, desigualdade, autoritarismo e guerra civil vivida no país. Perseguido pelos seus ideais de libertação e emancipação dos povos oprimidos e por sua visão crítica sobre a realidade, Martín-Baró foi assassinado pelo governo salvadorenho em 1989, em um contexto fortemente influenciado pelo imperialismo ditatorial norte-americano (Blanco & de la Corte, 2003).

isolado, mas é influenciada e direcionada por tensões sociais mais profundas, particularmente as relacionadas a conflitos entre diferentes classes sociais; 2) a violência tende a mascarar quais são os objetivos, interesses e forças que a impulsionam e, por isso, é necessário compreender tais questões para poder, de fato, qualificá-la. Para entender verdadeiramente o que constitui um ato violento, não é suficiente apenas saber qual ação foi realizada: é fundamental compreender quem a executou, sob que circunstâncias e quais foram as implicações dessa ação. Essa visão ideológica tende a qualificar a violência como boa ou ruim, considerando apenas como impróprio o comportamento violento do outro. Ou seja, essa perspectiva muda a depender do interesse de quem qualifica a violência. No caso da ALNS, isso significa reconhecer que o corte no corpo não é um ato isolado de “descontrole individual”, mas se insere em relações de poder que atravessam gênero, classe, raça e a própria organização escolar.

Dessa forma, apenas considerar e descrever a ALNS como um ato violento não permite apreender o fenômeno em sua complexidade. É necessário compreender quais forças, objetivos e interesses estão por trás do ato e como a estrutura social e cultural de dominação é traduzida quando ele se volta contra o próprio sujeito de forma intencional e deliberada. Essa análise implica a participação ativa do sujeito e a consideração de sua perspectiva frente ao fenômeno. Assim é possível elucidar quais experiências e vivências desencadeiam a violência e a evitação de teorias e compreensões que se limitem apenas à descrição do fenômeno e à rasa qualificação entre ser aceitável ou não. Segundo Vasconcelos (2016), a abordagem psicossocial permite uma forte ênfase nas relações entre subjetividade e fenômenos políticos, sociais, grupais, institucionais e culturais. Portanto, a compreensão de quem pratica a ALNS é primordial para construir um conhecimento crítico sobre o tema.

Quem pratica a ALNS e o Conceito de Adolescência

Segundo Lim et al. (2019) e Cipriano et al. (2017), a prevalência da ALNS entre crianças e adolescentes, tal como são nomeados nesses estudos, é de 22.1%, e essa prática é comumente iniciada entre os 12 e 14 anos de idade, podendo também iniciar depois desse período. Esses dados reforçam que a ALNS é majoritariamente praticada por sujeitos localizados na faixa etária que, na literatura hegemônica, é nomeada como adolescência.

No entanto, Coimbra et al. (2005) mostram, a partir de uma reconstrução histórica, que a figura do adolescente é produzida socialmente e não corresponde a uma etapa natural do desenvolvimento humano. As autoras indicam que, desde o século XVIII, diferentes práticas sociais e discursos científicos passaram a definir e fixar características tidas como próprias da adolescência. Isso se reflete ao longo do século XX, no qual o “adolescente moderno típico” foi sendo naturalizado como um objeto com atributos psicológicos bem demarcados e tratados como universais.

Autoras da psicologia crítica mostram que, até a modernidade, não havia uma separação nítida entre infância e vida adulta: crianças e jovens eram rapidamente incorporados ao mundo do trabalho e à vida social. Com as transformações ligadas à industrialização, à exigência de maior qualificação técnica e à ampliação da escolaridade obrigatória, consolida-se a ideia de um período intermediário, em que os jovens permanecem afastados da vida produtiva e passam a ser alvo de políticas específicas, de um mercado de consumo juvenil e de uma “cultura adolescente” produzida e explorada pela indústria cultural (Berni & Roso, 2014; Santos, 1996).

A concepção tradicional, frequentemente atribuída a G. Stanley Hall em 1904, descreve a adolescência como uma fase de "tempestade e estresse" (*storm and stress*), caracterizada por turbulências emocionais, conflitos com os pais e comportamentos de

risco (Moraes & Weinmann, 2020). Nessa perspectiva, a juventude se apresenta de forma difícil, rebelde e desafiadora, e suas características são tomadas como negativas, de modo que o sofrimento é frequentemente subestimado. Essa visão foi amplamente difundida e tornou-se quase um senso comum nas sociedades ocidentais, influenciando pais, educadores e políticas públicas (Coimbra et al., 2005; Moraes & Weinmann, 2020; Santos, 1996).

Essa leitura não ficou restrita ao plano teórico, mas foi se atualizando nas formas contemporâneas de gestão da juventude. No cenário capitalista contemporâneo, o conceito de adolescência é frequentemente traduzido como um período conturbado, no qual haveria uma “crise de identidade”, sendo apresentado como um tempo de passagem que pressupõe reajustamento e adaptação. Há uma raiz patologizante que atribui um caráter quase problemático às pessoas compreendidas nessa faixa etária. A partir dessa crítica, Coimbra et al. (2005) analisam como a psicologia se insere nessa lógica por meio de atividades ditas terapêuticas e preventivas, objetivando uma profilaxia. Isso busca garantir, apesar de essa fase ser tomada como biologicamente transgressora, um futuro saudável e, sobretudo, útil à lógica neoliberal. Desse modo, consolida-se uma rentável indústria de serviços que a psicologia pode oferecer e “tratar”. Essa utilidade está diretamente ligada à necessidade de garantir que a demanda por emprego colocada pelo sistema econômico encontre jovens adequados às normas, prontos para serem inseridos no mercado de trabalho.

Em direção distinta a essa leitura patologizante, uma perspectiva psicossocial da juventude compreende esse momento do ciclo de vida não como simples passagem, mas como um período em que se produzem novas configurações nas relações sociais e familiares. Nesse enquadramento, a chamada “crise” da adolescência se vincula menos a alterações internas do indivíduo e mais à reorganização das relações geracionais. Isso

abre espaços de oportunidade para processos de individuação e exercício da capacidade de ação, ainda que esses espaços sejam desigualmente distribuídos em função das condições familiares e de classe (Kleeberg-Niepage et al., 2019).

À luz de análises críticas sobre o tema, os conceitos de adolescência e desenvolvimento não são compreendidos como categorias neutras, mas como produções históricas que cumprem funções de homogeneização e controle dos sujeitos. Ao organizar a vida em etapas supostamente naturais, tais conceitos reificam práticas e relações próprias da ordem neoliberal vigente. Essas são reforçadas por meios de comunicação de massa que difundem a ideia de adolescência como identidade a ser consumida para acessar o lugar social dos bem-sucedidos (Coimbra et al., 2005).

Dessa forma, é fundamental compreender, a partir de uma visão crítica, que a construção social da adolescência a dotou de significados e interpretações que influenciam a maneira como os jovens são percebidos e tratados na sociedade. Nesse sentido, o fenômeno psicológico manifesta-se na subjetividade, inseparável das condições materiais e sociais em que o sujeito está inserido. Assim, a adolescência passa a ser tomada não como fase natural com atributos fixos, mas como uma forma histórica de organizar a experiência juvenil, produzida em contextos específicos e marcada por relações de poder e de saber (Berni & Roso, 2014). Nessa perspectiva, o jovem é compreendido como sujeito histórico, cujas formas de sentir, pensar e agir se constituem na trama das relações sociais e culturais que o atravessam, e não como resultado de um desenvolvimento interno linear e universal.

A partir desse referencial crítico, este trabalho assume, em consonância com Coimbra et al. (2005), a opção teórico-política por empregar os termos jovem e juventude em vez de adolescente e adolescência, justamente para afastar-se de recortes etários rígidos e de listas de comportamentos esperados. Pensar em juventude permite

ênfatizar as forças histórico-sociais que atravessam e constituem os sujeitos, em especial crianças e jovens marcados como “perigosos em potencial”, e subverter leituras que individualizam, psiquiatrizam e criminalizam os chamados desvios em relação às normas (Coimbra et al., 2005).

Essa compreensão é fundamental para este trabalho, porque desloca a ideia de adolescência como fase problemática em si e abre espaço para analisar de que modo jovens, produzidos dentro dessa lógica, têm seus sofrimentos lidos, classificados e, muitas vezes, deslegitimados quando se engajam na ALNS.

Isso tem implicações diretas para a compreensão da ALNS: se a juventude deixa de ser tomada como fase naturalmente problemática, a prática das lesões não pode ser reduzida a ‘drama adolescente’ ou ‘crise de identidade’, mas precisa ser situada como uma das formas pelas quais jovens historicamente produzidos como perigosos em potencial respondem às tensões e violências que atravessam suas vidas.

Sendo a escola um importante espaço de convivência de jovens, ela tem se configurado como um dos principais contextos em que a ALNS vem sendo percebida como fenômeno emergente (Lorenzetti & Guzzo, 2023; Sant’Ana, 2019). Nesse cenário, faz-se necessária a investigação do fenômeno no interior da comunidade escolar, em diálogo com os diferentes atores que a compõem: estudantes, professores, equipe gestora e famílias. A Psicologia, então, inserida no contexto escolar e em seu cotidiano, pode favorecer espaços de discussão, convivência e reflexão que contribuam para a construção de ações preventivas pautadas em uma crítica que tenha o sistema neoliberal e suas dimensões sócio-históricas como referência analítica.

Desmistificando Estruturas Neoliberais: A Escola como Espaço de Desenvolvimento Humano, Prevenção e Atuação da Psicologia

Esse eixo se destina a discutir o espaço escolar como contexto privilegiado para o desenvolvimento dos estudantes, defendendo a psicologia inserida na escola de forma crítica e contextualizada, especialmente diante de expressões de sofrimento como a Autolesão Não Suicida (ALNS). Também será discutida, brevemente, a história da psicologia e sua inserção na escola como política pública, bem como fragilidades e potências que a categoria apresenta para sua atuação nesse campo. Será abordada a crítica à psicologia que se coloca de forma neutra e não crítica, mostrando-se conivente com a estrutura que se utiliza da escola como potente ferramenta de manutenção das relações de poder, esvaziando seu potencial de se constituir como espaço de produção de consciência crítica e de resistência coletiva. Por fim, discute-se a lógica neoliberal que impõe uma suposta normalidade para cercear comportamentos, dominar corpos e alimentar a indústria farmacêutica.

A Psicologia na Escola Agindo de Forma Preventiva

A escola é atravessada pelas múltiplas dimensões da vida social e pelas relações que se tecem em seu interior. Mais do que um lugar de transmissão de conteúdos, ela pode configurar-se como espaço de formação crítica para a vida em sociedade, favorecendo processos de emancipação de crianças e jovens (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2023). Trata-se de um dos espaços que, por excelência, contribui diretamente para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças e jovens. A legislação prevê a educação como um direito inalienável de todos:

A escola representa um espaço de aprendizagem e socialização, de inclusão social, de incentivo à pluralidade e respeito à diversidade. Preconiza-se o previsto no artigo 205 da Constituição Federal, de 1988, que a educação, em se

tratando de um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CFP, 2023, p. 8).

Nesse contexto, a presença da psicologia na escola não pode ser pensada como um serviço acessório, mas como parte das condições necessárias para que esse direito se concretize no cotidiano escolar. Entretanto, a presença do profissional de psicologia no sistema educacional público brasileiro é recente e ainda enfrenta muitas contradições, resistências e limites em seu processo de consolidação. O contexto histórico, econômico e social levou grande parte da categoria a se vincular prioritariamente à área da saúde, afastando-se do contexto educacional e do acompanhamento do processo de escolarização de crianças e jovens (Yamamoto & de Oliveira, 2010). Historicamente, a psicologia se ocupou do atendimento a sofrimentos psíquicos em contextos clínicos e hospitalares, sendo socialmente reconhecida como profissão da saúde (Moreira & Guzzo, 2014).

A despeito dos esforços e gastos empreendidos por órgãos regionais e nacionais de Psicologia – como o Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais de Psicologia, e por associações científicas, como a Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) e a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) – para sustentar debates e compreender os lugares de atuação do profissional de psicologia, o perfil profissional delineado ao longo de décadas não apresenta mudanças significativas (Barbosa & de Souza, 2012). Ainda é possível reconhecer atuações pautadas em uma psicologia mais conservadora, afastada das questões sociais e das possibilidades de transformação da realidade brasileira (Guzzo & Mezzalira, 2011).

Apesar disso, a partir dos esforços das entidades e após anos de debates, lutas políticas e conscientização da população e da esfera pública sobre a necessidade da psicologia adentrar o campo escolar como política pública obrigatória, há um importante avanço nessa luta com a Lei nº 13.935/2019. A lei estabelece que as redes públicas de educação básica devem contar com serviços de psicologia e de serviço social, organizados em equipes multiprofissionais. A atuação deve ocorrer de forma articulada ao projeto pedagógico, apoiando o trabalho das escolas na promoção do desenvolvimento dos estudantes, na mediação de conflitos, na prevenção de violências e na articulação com outras políticas públicas (Brasil, 2019a).

O documento técnico “Subsídios para implementação da lei 13.935/2019” do Ministério da Educação (MEC, 2024), detalha o escopo e as atribuições da psicologia na educação básica, reforçando que se trata de um exercício profissional específico do campo educacional. O documento destaca a diferença de atuação tanto da psicologia quanto do serviço social em diferentes áreas, mesmo quando inseridas em políticas públicas. Essa diferenciação justifica a importância de que as atribuições e competências das categorias sejam bem delineadas e atreladas às necessidades que o campo da escola apresenta.

Dessa forma, a atuação da psicologia na educação básica organiza-se em equipes multiprofissionais, com foco em atividades de assessoramento técnico e apoio permanente às secretarias de educação, órgãos regionais e escolas. Essas equipes se voltam à melhoria contínua dos processos de ensino-aprendizagem e das políticas educacionais, atuando de forma coletiva e contextualizada. Diferentemente do modelo clínico individual, o documento do MEC explicita que não cabe às psicólogas desenvolverem atendimentos clínicos individualizados no interior da escola, tampouco substituir o trabalho docente. Ao contrário, espera-se que sua atuação se afaste de

perspectivas medicalizantes e patologizantes das dificuldades escolares e contribua para a construção de ambientes de convivência democrática, enfrentamento das violências e discriminações e promoção do desenvolvimento integral das(os) estudantes, em articulação com as demais políticas sociais e com o sistema de garantia de direitos (MEC, 2024).

Outros documentos, como a Nota Técnica CFP nº 8/2023, “A Psicologia na prevenção e enfrentamento à violência nas escolas”, e os relatórios produzidos pelo Grupo de Trabalho do MEC sobre o tema, reforçam a centralidade da psicologia escolar na construção de práticas coletivas de cuidado e na formulação de políticas intersetoriais voltadas ao enfrentamento das violências no espaço educativo. (CFP, 2023; MEC, 2023).

Nessa direção, a inserção da psicologia no contexto escolar precisa estar ancorada em planejamento de investigação e intervenção, de modo a compreender o significado da vida em uma sociedade de classes e o papel da escola no cotidiano comunitário (Guzzo & Mezzalira, 2011; Moreira & Guzzo, 2014). Nesse cenário, a violência se torna um dos principais fatores de risco ao pleno desenvolvimento dos estudantes, e a atuação da psicóloga escolar deve se orientar a partir de ações e projetos de enfrentamento a preconceitos e violências na escola. É importante ressaltar que a categoria, no contexto escolar, deve se inserir como parte da equipe educacional, propondo ações conjuntas e orientando professores e gestão no enfrentamento às violências. O convívio cotidiano é central para que a psicóloga conheça o espaço escolar e os sujeitos que ali circulam em suas vivências. Essa presença permite mapear dimensões da vida cotidiana de todas as pessoas que frequentam a escola. Para isso, podem ser utilizados instrumentos que investiguem dimensões sociodemográficas e subjetivas de forma contextualizada. Esses dados subsidiam a proposição de ações

coerentes com a realidade dos estudantes. Nessa perspectiva, tornam-se possíveis ações de prevenção, como grupos de reflexão e escuta que favorecem a expressão de sentimentos e vivências (CFP, 2023).

Diante disso, a psicologia aplicada ao campo escolar enfrenta dois principais desafios: a forma como se insere enquanto política pública e a formação profissional da categoria. Sobre a inserção da psicologia na escola, é importante destacar que a hegemonia clínica ainda paira sobre a profissão. Segundo o Censo da Psicologia Brasileira (CFP, 2022), das 428.791 pessoas que compõem a categoria, a maioria é mulher, branca, heteroidentificada e formada em instituição privada. As profissionais concentram-se majoritariamente na região Sudeste e cerca de 60% atuam na área clínica, ainda que muitas acumulem outras frentes de trabalho, como a escolar e a organizacional.

Esse perfil repercute diretamente na práxis escolar. A atuação tende a se organizar de forma individualizada e diagnóstica, restringindo as possibilidades de construção de práticas coletivas e políticas de cuidado. Além disso, a hegemonia clínica também atravessa as expectativas da comunidade escolar, que frequentemente espera da psicologia um modelo de atendimento centrado no indivíduo, descolado das determinações sociais e institucionais.

A atuação da psicologia escolar deve considerar e se relacionar intimamente com as políticas que atravessam o cotidiano escolar, principalmente as intersetoriais e educacionais, as quais afetam, diretamente, a vida dos atores escolares e da comunidade. O Estado tem um papel central no dia a dia da população e, por isso, é necessário compreender o que rege a formulação de suas políticas, o que exige um olhar crítico, coletivo e contextualizado sobre a escola (Guzzo et al., 2009; Moreira & Guzzo, 2014). Nessa concepção de escola comprometida com a formação crítica e com a emancipação

de crianças e jovens, a atuação da psicóloga escolar torna-se estratégica para a construção de práticas comprometidas com justiça e igualdade sociais, engajadas na produção de uma cultura de convivência que recuse opressões, explorações, preconceitos e violências. Para isso, é necessário que a escola se reconheça como responsável por esse projeto, e não apenas como instituição voltada ao ensino de disciplinas formais (CFP, 2023).

Sobre a formação em psicologia, é importante delimitar que os dados do Censo da Psicologia Brasileira não são mera coincidência: eles se justificam a partir da formação generalista que os cursos de graduação apresentam. As diretrizes curriculares nacionais (DCNs) construíram-se diante de um amplo debate e disputa de dois projetos dentro da categoria: a proposição de uma formação generalista *versus* uma formação especializada. A partir desses tensionamentos, ainda prevalece uma formação generalista que, frequentemente, não prepara os estudantes para compreender, analisar e agir em contextos de intensas desigualdades e vulnerabilidades estruturais, a partir de uma leitura crítica da realidade. Isso também se dá devido a resistência dos cursos de graduação em revisar suas grades curriculares e por seguirem utilizando, principalmente, autores hegemônicos do Norte Global cujos conteúdos se orientam, majoritariamente, para a prática clínica da profissão (Soligo et al., 2025).

Para enfrentar esse contexto, não basta ajustar conteúdo ou acrescentar disciplinas “críticas” aos currículos tradicionais. As autoras defendem a formação em psicologia como um processo que integra produção de conhecimento, inserção em contextos reais de trabalho e construção de práticas críticas e solidárias. Esse horizonte formativo delinea alternativas concretas ao modelo adaptativo e tecnicista: currículos que incorporem saberes latino-americanos, metodologias participativas, atenção às

desigualdades de classe, raça e gênero e uma ética profissional que se assuma, explicitamente, do lado dos oprimidos.

Dessa forma, é possível abarcar duas dimensões de como a prática psicológica se instrumentaliza: a teoria e a prática. Ainda que esta seção não se dedique a uma discussão aprofundada da instrumentalidade em psicologia, é importante retomá-la como eixo norteador de uma prática implicada. A instrumentalidade é a capacidade de uma profissão de transformar condições materiais e subjetivas em instrumentos de ação na realidade. Esse conceito, entretanto, não abarca apenas as dimensões teórica e prática, mas também a dimensão ético política, que convoca o profissional (e a pesquisa científica) a assumir uma posição frente à desigualdade estrutural que a materialidade expressa. Por isso, não é possível desvincular o caráter político da profissão de sua própria formação (Perez et al., 2025). Diante desse cenário, é importante que um questionamento seja reiteradamente feito no exercício da profissão: de que forma a psicóloga atua na sociedade, a favor e a serviço de quem? Ela preconiza ações que fomentam a transformação da realidade social ou reforça *status quo*?

Parker (2007), também aborda o assunto e denuncia o uso da psicologia a favor do sistema vigente. Segundo o autor, a categoria pode se tornar um dispositivo poderoso da ideologia dominante, validando ideias que priorizam a exploração e trazem empecilhos para a luta da população contra a opressão. Dessa forma, questões de ordem individual tomam o lugar de reais transformações sociais, em um movimento que o autor chama de “Psicologização da vida social”. Considera-se, então, que a psicologia se consolidou, como um instrumento de manutenção da ordem neoliberal, fazendo com que o sistema educacional não assuma um caráter libertador. Nessa perspectiva, é função intrínseca ao exercício da psicologia na escola questionar essas relações de poder e buscar uma

prática que resista à lógica hegemônica, pautada em teorias críticas, contextualizadas à realidade latino-americana e às reais necessidades da comunidade na qual ela se insere.

Assim, pensar o enfrentamento da ALNS na escola implica, necessariamente, interrogar qual psicologia chega a esse cotidiano. No cenário hegemônico, práticas como a ALNS correm o risco de serem reduzidas a comportamentos desviantes ou “casos” a serem encaminhados, reforçando leituras que descontextualizam o sofrimento e obscurecem suas determinações histórico-culturais.

Em direção distinta, é necessário que a psicologia sustente a necessidade de formar profissionais politicamente implicados, capazes de reconhecer a ALNS como expressão de sofrimentos produzidos em contextos de pobreza, violência, racismo, sexismo e controle neoliberal, e não como distúrbio individual a ser normalizado. Nesse horizonte, a prevenção à ALNS na escola deixa de se restringir à identificação precoce e à gestão de risco, passando a envolver a criação de espaços de escuta, diálogo e participação, em que os jovens possam elaborar coletivamente suas experiências e ampliar sua capacidade de ação. Os grupos de escuta, as intervenções dialógicas e os dispositivos construídos nesta pesquisa aproximam-se desse projeto formativo ao articular a discussão sobre ALNS com a crítica à medicalização, a defesa de direitos e a construção de outras formas de viver e significar o sofrimento no interior da escola.

Não se trata de cessar os encaminhamentos à saúde, afinal, o trabalho em rede intersetorial é atribuição do profissional de psicologia e pressupõe o reconhecimento de que a rede de proteção pode agir para amplificar os cuidados relacionados à ALNS. Entretanto, a proposta aqui é deslocar a resposta institucional de uma lógica protocolar, punitiva e patologizante para outra lógica de cuidado coletivo, prevenção e promoção de direitos.

Normal e patológico como dispositivos de padronização

Nesse cenário, torna-se essencial questionar o modelo de saúde mental que orienta as políticas públicas e as intervenções institucionais dentro do ambiente escolar. Há uma tendência crescente à patologização e medicalização da vida, fenômeno que redefine experiências e comportamentos cotidianos como transtornos a serem prevenidos ou corrigidos. Esse movimento se sustenta em uma lógica de padronização dos modos de ser, na qual diferenças individuais e coletivas são percebidas como desvios, apagando saberes cotidianos e formas de existência construídas geracionalmente. Assim, aquilo que confere singularidade ao sujeito e à sua experiência no mundo é progressivamente reduzido a categorias diagnósticas que buscam enquadrá-lo em normas preestabelecidas. Esse processo não apenas desconsidera a complexidade do desenvolvimento humano, mas também reforça mecanismos de exclusão e homogeneização no espaço escolar (Collares et al., 2013). Isso ocorre, especialmente, quando práticas e comportamentos de crianças e jovens passam a ser lidos prioritariamente pela ótica do risco e do transtorno.

Essa abordagem ganha força quando expressa uma dicotomia entre o normal e o patológico. Canguilhem (2009) investiga a complexidade do conceito de normalidade ao recorrer à curva de Gauss⁵, amplamente usada na estatística, para representar a variabilidade de fenômenos biológicos. Entretanto, o autor argumenta que a média estatística, representada por essa curva, é insuficiente para definir o normal em fisiologia ou biologia. Ele defende que o conceito de normalidade não é apenas

⁵ A curva de Gauss representa uma distribuição simétrica, com concentração de indivíduos ao redor da média e frequência decrescente dos desvios. Canguilhem a considera útil para características fisiológicas em populações homogêneas, mas questiona sua aplicação na definição de saúde e doença, destacando a insuficiência do critério estatístico para distinguir entre normal e patológico (Canguilhem, 2009).

estatístico, mas também possui uma dimensão dinâmica e normativa, que não pode ser reduzida a uma simples média.

O conceito de normal foi construído com base em uma descrição uniforme e, em geral, fixa das funções dos organismos vivos. Nessa perspectiva, desconsidera-se que o simples fato de estar vivo já responde a um ideal de organismo, e a norma, ou a regra de sua existência, está dada no próprio modo como esse organismo existe (Gutierrez & Brandão, 2003).

No contexto escolar, essa concepção de normalidade sustenta práticas de classificação, rotulação e encaminhamento que incidem diretamente sobre os corpos, os comportamentos e os modos de existir de crianças e jovens. Tais práticas abarcam formas avaliativas, laudos, falas típicas de professores, a delegação do “aluno problema” e a culpa individual pelo fracasso escolar como exemplos. A partir disso, a escola pode operar como um forte dispositivo de controle e fiscalização de corpos e existências. Ao assumir esse caráter punitivo e normativo, passa a calar e colonizar existências, atuando a favor dos interesses neoliberais (Parker, 2007).

Aqui há um perigo duplo: de um lado, uma normatização que pode produzir sofrimentos que se expressam na prática da ALNS; de outro, um olhar que patologiza esse sofrimento após a prática, de forma que o sofrimento do sujeito e todas as questões histórico-culturais que atravessam suas vivências e subjetividade não estão no centro. Nessa lógica, a ALNS se torna um problema individual a ser tratado e erradicado. Quando essa dimensão coletiva se cala, não é raro que o estudante acabe em um consultório particular. Esse deslocamento pode, de alguma forma, diminuir a potência coletiva da escola para agir sobre o fenômeno e fazê-la operar como mais um dispositivo de padronização. Não se trata de aceitar a ALNS como uma forma de existir “diferente”, mas de considerar todas as dimensões que atravessam o sujeito que a pratica, deslocando-

se de uma lógica individualizante, que tende a tratar o fenômeno como uma falha individual de regulação emocional ou neuropsicológica.

Mais uma vez, é de suma importância reconhecer o lugar do manejo clínico e dos serviços de saúde em um cuidado multiprofissional dentro da lógica da rede de proteção. Criticar o aparato clínico que, historicamente, muitas vezes se ocupou de normalizar, prever e controlar (Collares et al., 2013; Parker, 2007), não desqualifica esse cuidado; muito pelo contrário, busca qualificá-lo, para que seja crítico e dialogue com as reais necessidades do sujeito.

Patologizando processos Histórico-culturais e a Medicalização da Vida

Essa dicotomia entre o normal e o patológico abre precedentes para formas hegemônicas de lidar com o “desviante” a partir da patologização. A patologização confere a vida cotidiana dos sujeitos um caráter naturalizado, ou seja, como se fenômenos sociais, econômicos e políticos, que são de ordem humana, obedecessem às leis naturais: perdura quem for mais forte, mais veloz e mais apto (Collares et al., 2013). No contexto escolar, isso se expressa quando comportamentos, formas de participação e modos de existência de crianças e jovens passam a ser lidos como inadequações individuais a serem corrigidas, e não como expressão de contradições histórico-culturais. Segundo Leher (2013), “se a posição de cada indivíduo na sociedade decorre de suas capacidades intrínsecas, a própria ideia de direitos sociais torna-se indevida” (p. 279).

Os direitos são resultado de um processo histórico, fruto das lutas de homens e mulheres ao longo dos séculos, muitas vezes alcançados às custas de inúmeras vidas e, ainda hoje, essa luta persiste em busca de sua consolidação. Ao tratar como naturais os processos e as relações que foram socialmente construídos, a patologização da vida enfraquece e desestrutura os direitos humanos e abre precedentes para a medicalização

como única resposta (Collares et al., 2013). Ao não distinguir o bem-estar psicológico e suas dimensões das doenças fisiológicas, torna-se obrigatório patologizar as vidas e ações dos indivíduos (Lorenzetti et al., 2023).

A medicalização da vida passa a ser apresentada como uma forma de a medicina resolver questões que antes não eram consideradas médicas e que, muitas vezes, não apresentam uma solução imediata. Trata-se de questões que frequentemente fogem da norma biológica do funcionamento do organismo e adentram dimensões de organização social, política e econômica da sociedade. Ou seja, busca-se resolver, por meio da medicalização, questões cotidianas, de cunho social, profissional e interpessoal (Gutierrez & Brandão, 2023). Assim, a medicalização se consolida como resposta privilegiada para lidar com contradições histórico-culturais, abrindo espaço para que a escola se torne um campo estratégico de expansão do mercado farmacêutico e de consolidação da agenda neoliberal.

A Escola como Mercado Farmacêutico: a Agenda Neoliberal

Considerando, então, que essa lógica não pode ser entendida desvinculada de questões de organização social, econômica e política torna-se importante compreender como o atual modelo neoliberal constrói essa narrativa. No Brasil, o neoliberalismo tende a substituir o sujeito de direitos por um consumidor de produtos, especialmente no campo da educação. Esse processo está acompanhado por uma desmoralização de direitos e da esfera pública. Nesse contexto, o mercado assume o papel de regulador das relações sociais, levando a um processo de terceirização, que transforma relações, valores, educação e vivências cotidianas em bens de consumo. Isso se intensifica quando abordamos essa questão em um país marcado historicamente por profundas desigualdades, onde os direitos são frequentemente entendidos como privilégios ou favores e não como conquistas garantidas (Kalmus, 2009).

Quando o Estado coloca a saúde da população como forma de controle social, político e econômico, essa armadilha está posta. Dessa forma, a saúde está no centro de uma disputa política, que busca se apossar das existências e dos corpos a partir de duas ações: a venda da força de trabalho e um sistema de saúde que vende esse construto como um bem de consumo. Essa hegemonia é poderosa e se funda em um processo histórico de séculos, o que possibilita que a medicina tradicional adentre o cotidiano dos sujeitos de uma forma autoritária, objetivando um processo de normalização que atropela a existência e a subjetividade humana. A prescrição e o uso excessivo de medicamentos retiram do sujeito a possibilidade de ser, existir e compreender suas questões cotidianas a partir das próprias vivências e contextos (Gutierrez & Brandão, 2003).

O mercado farmacêutico lança mão de uma agressividade sem tamanho para, cada vez mais, introduzir-se no cotidiano dos sujeitos, assumindo um protagonismo global nunca visto na história da humanidade⁶. Travestido de uma frágil eficácia, acumula seus investimentos em propagandas massivas, distribuição exacerbada e a busca por discursos e “evidências” que favoreçam seus produtos. Entretanto, é fato que o gasto com propagandas na indústria farmacêutica é muito maior do que com pesquisas e tecnologias para novas descobertas e impactos a longo prazo na sociedade (Leher, 2013). Isso se torna mais preocupante quando falamos de medicamentos psiquiátricos que interferem diretamente nos circuitos neuronais e, conseqüentemente, no desenvolvimento como um todo. Quando falamos em jovens que estão em um momento crítico do desenvolvimento, esses impactos se mostram ainda maiores, especialmente

⁶ Atualmente, o mercado global da indústria farmacêutica apresenta um faturamento de aproximadamente US\$ 1,19 trilhão em 2023, com uma projeção de crescimento anual de 13,4% até 2028, podendo ultrapassar US\$ 2,09 trilhões (Nagao, 2024). No Brasil, o mercado farmacêutico atingiu um faturamento de cerca de R\$ 142,43 bilhões em 2023, representando um crescimento de 8,53% em relação ao ano anterior (CDPI Pharma, 2023).

quando tais medicamentos são utilizados como resposta rápida a comportamentos considerados “problemáticos” no contexto escolar.

Nas últimas três décadas, políticas neoliberais transformaram a educação, esvaziando suas funções, segmentando as instituições de forma classista e redefinindo o papel dos professores como meros executores. Parcerias público-privadas inseriram uma lógica mercantil nas escolas, enquanto empresas de materiais pedagógicos e medicamentos ampliaram seu interesse pelo setor educacional, atraídas pelo potencial lucrativo da educação básica (Apple, 2006).

A educação se torna um mercado atrativo para a indústria farmacêutica, à medida que ocorre a redução de demandas complexas de cunho social, político e econômico a “soluções” instantâneas que não questionam a ordem social. A lógica liberal que norteia a educação ofertada retoma uma posição eugênica que se funda em determinações biológicas e até mesmo sociais para quantificar a educação. Há dois lados da mesma moeda: uma educação voltada à mão de obra simples que sofre exploração cotidiana (pública) ou uma educação voltada para trabalhos mais complexos e ditos qualificados (privada), dentro do sistema capitalista. Afinal, se há um suposto fracasso geracional, justificado pela natureza humana, por que ofertar uma educação de qualidade para uma classe social que está fadada a repetir e vivenciar as mesmas questões advindas de vulnerabilidades socioeconômicas? (Leher, 2013).

Dessa forma, há um esvaziamento da ideia freiriana de educação para a liberdade⁷, a qual adquire um caráter quantitativo, e é constantemente mensurada por testes e avaliações de cunho classificatório. O foco é colocado sobre as chamadas

⁷ A educação para a liberdade, segundo Paulo Freire (2004), é um processo educativo que visa à conscientização, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de questionar e transformar a realidade. Trata-se de uma prática pedagógica dialógica, na qual educadores e educandos aprendem juntos, promovendo autonomia e emancipação social, e rompendo com o modelo de ensino autoritário e passivo.

competências, que são interpretadas de forma fragmentada e não se relacionam entre si, tampouco com a realidade concreta que se apresenta a partir das dimensões sociais, culturais e políticas do nosso território. “A pedagogia do capital busca impor uma cortina de ferro entre a escola e as relações sociais realmente existentes no capitalismo” (Leher, 2013, p. 288).

As tecnologias educacionais são usadas de maneira reificada para manter uma aparência de eficiência e controle, desconsiderando as complexas necessidades dos alunos. A medicalização também pode ser vista como "tecnologia" – um recurso que é naturalizado e utilizado sistematicamente para silenciar divergências e controlar comportamentos, em vez de lidar com as questões pedagógicas ou sociais que os causam. Essa abordagem transforma as soluções em processos mecânicos que ignoram a realidade concreta das relações humanas e sociais no ambiente escolar (Leher, 2013).

Nesse contexto, práticas como a ALNS se tornam terreno privilegiado para a expansão da agenda medicalizante na escola: em vez de convocar a instituição a interrogar as violências e desigualdades que atravessam a vida dos estudantes, elas são convertidas em indicadores de risco a serem rapidamente neutralizados por protocolos, diagnósticos e fármacos. É precisamente contra esse enquadramento que esta pesquisa se inscreve, ao tomar a ALNS como expressão de violência psicossocial e como ponto de partida para processos de conscientização no espaço escolar.

Diante desse cenário, o papel da psicóloga na escola, sob uma perspectiva crítica, não pode se limitar a um olhar normativo ou à mera adaptação dos sujeitos a um sistema excludente. Pelo contrário, sua atuação deve estar implicada na transformação social, reconhecendo que a educação é, em essência, uma prática social atravessada por disputas políticas e por diferentes interesses, motivações e intencionalidades. Em vez de reforçar práticas que perpetuam a dominação, cabe ao psicólogo escolar promover a

reflexão e a ação crítica, buscando superar relações opressivas e contribuir para a construção de novas formas de consciência e realização no contexto educativo (Guzzo & Mezzalira, 2011).

Uma das principais preocupações da psicologia escolar deve ser orientar o trabalho desse profissional no cotidiano escolar, na busca de ações que incentivem e possibilitem espaços para o avanço da consciência dos estudantes sobre as dimensões sociais, políticas e econômicas que atravessam a vida cotidiana de cada sujeito. A psicologia crítica é um fundamento teórico que sustenta essa premissa e propõe uma psicologia orientada para esse processo.

Holzkamp, Freire e González Rey: Costurando Caminhos para a Ação

O terceiro e último eixo se destina a discutir e apresentar os principais teóricos críticos que sustentam a epistemologia crítica dessa pesquisa. Para desvelar as raízes psicossociais da ALNS no contexto escolar, esta tese propõe um novo arcabouço: uma malha teórica que apresenta um campo de contradição e possibilidades de ação. Esse modelo articula três conceitos: subjetividade, conscientização e capacidade de ação. A seção a seguir se destina a explorar os fios teóricos de Holzkamp, Freire e González Rey que, juntos, tecem essa malha. É importante delimitar que a proposição desse modelo tem como objetivo apresentar caminhos e possibilidades de ação, e não inaugurar passos protocolares e lineares para a conscientização. A divisão dos conceitos é feita para fins didáticos e explicativos, porém sua principal característica é a dialética.

A Psicologia Crítica Alemã e sua Ruptura Teórico-Methodológica.

A Psicologia Crítica Alemã (PCA) tem como seu precursor o psicólogo alemão Klaus Holzkamp. A PCA começa a se delinear na década de 1960, diante da constatação de que a psicologia hegemônica, travestida de uma falsa neutralidade, serviu para a manutenção do *status quo*. Isso ocorre em uma sociedade marcada pelas revoluções

industriais que buscavam consolidar o modo capitalista de funcionamento, ancorando-se em uma agenda de exclusão e opressão (Teo, 1998).

Professor da Universidade Livre de Berlim, Holzkamp deparou-se com um organizado movimento estudantil, que encaminhava críticas às relações dominantes da sociedade capitalista. Tais críticas se associavam à constatação de que psicologia, como ciência, se utilizava de técnicas de repressão social e exploração internacional (Holzkamp, 2016; Painter et al., 2009).

Juntamente com seus estudantes, tece uma crítica à psicologia hegemônica, que importa vocabulários e técnicas das ciências naturais. Em oposição a esse modelo, defende a criação de conceitos e metodologias próprios, ancorados em uma ciência situada social, cultural, política, histórica e economicamente no mundo concreto. A ideia não é criar uma abordagem e chamá-la de crítica, mas revisitar os pressupostos teóricos e metodológicos da psicologia, no geral, buscando conceitos novos e próprios. Objetiva-se reconstitui-la a partir da compreensão da perspectiva do sujeito, o qual é entendido como essencialmente social (Schraube, 2015).

A psicologia crítica propõe uma mudança de olhar, que evidencie a tendência da ciência psicológica hegemônica em atribuir peso excessivo a fatores individuais na explicação de comportamentos sociais ou coletivos. Essa constatação reforça a necessidade de mudanças na ordem epistemológica e nas práticas da psicologia, compreendendo como a ideologia dominante contribuiu para construir a sua história e teorias. Configurou-se a busca por uma descolonização do saber psicológico, utilizando-se de conceitos importantes da realidade objetiva dos sujeitos como ponto de partida para a compreensão do ser humano dentro de um contexto social específico (Schraube, 2015).

Para Austin e Prilleltensky (2001), a ciência psicológica deve possibilitar o entendimento do fenômeno humano. Para isso, deve discutir como é possível promover justiça social e a libertação humana, em vez de promover o controle social e o sofrimento para que o sujeito aceite a ordem social vigente sem questioná-la. Essa problematização é pautada na potencialidade que o sujeito apresenta ao avançar sua consciência sobre as questões de ordem social que repousam alienadas no imaginário coletivo.

Se essa compreensão parte, primordialmente, do sujeito e de sua consciência sobre a materialidade que o atinge, não é possível construir conhecimento sem considerar a perspectiva do sujeito. Avançar a consciência sobre determinada realidade significa elaborá-la a partir de uma representação que revele as contradições inerentes à materialidade cotidiana. Esse processo torna possível a ação e superação dessas contradições na prática, e coloca o sujeito como protagonista na reflexão e ação sobre o lugar que ocupa na sociedade (Holzkamp, 2016).

A proposta é de uma ciência do sujeito, constituída a partir daquilo que ele vive no cotidiano e de como apreende as forças sociais que atravessam sua cotidianidade. Para Holzkamp (2016), a Psicologia Crítica busca compreender o psiquismo nessa relação dialética que o sujeito estabelece com sua realidade: sua existência está submetida a condições sociais historicamente produzidas, ao mesmo tempo em que ele participa de sua reprodução e pode contribuir para transformações possíveis. O psiquismo assume, assim, uma dimensão social e diz respeito à compreensão subjetiva sobre o tipo e o grau de controle que o sujeito consegue exercer sobre suas condições materiais de vida.

A partir dessa proposta, a perspectiva do sujeito é um modo de análise que explica a ação humana a partir das razões do sujeito, situadas em sua vida cotidiana e

nas condições sociais concretas. Tais razões expressam como a pessoa se orienta diante de limites e possibilidades historicamente produzidos e quais alternativas reconhece como viáveis para conduzir a própria vida (Holzkamp, 2016).

Desse modo, investigar pela perspectiva do sujeito implica reconstruir como a pessoa se orienta diante das contradições que atravessam seu cotidiano, quais alternativas reconhece como possíveis e como sua capacidade de agir se amplia ou se restringe nas condições reais em que conduz a própria vida. Trata-se de acompanhar como o sujeito atribui sentido ao vivido e orienta suas ações a partir dessa experiência, incluindo o que consegue comunicar e o que permanece difícil de dizer. Por ser ponto de partida para a construção do conhecimento em pesquisa, o sujeito ocupa um lugar ativo nesse processo, em contraste com concepções de investigação que o reduzem a objeto passivo de observação e mensuração.

Nesse sentido, a categoria de vida cotidiana é central. Não se trata de compreendê-la como rotina banal ou repetitiva, mas como o espaço concreto em que os sujeitos vivem, significam e atuam diante das contradições sociais que atravessam sua existência. É na vida cotidiana que se materializam as tensões entre condições sociais objetivas e as formas singulares de enfrentá-las, configurando tanto limites quanto possibilidades de ação. Por isso, a análise da vida cotidiana permite articular a perspectiva do sujeito às mediações históricas e sociais que definem sua experiência, evidenciando que a subjetividade se constitui nesse entrelaçamento (Holzkamp, 1991).

É nesse cenário que a palavra capacidade adquire caráter central e se apresenta como conceito base da PCA: a capacidade de ação. A capacidade de ação é conceituada como “a capacidade que tenho de dispor, em associação com outros indivíduos, de minhas condições de vida individualmente relevantes” (Holzkamp, 2016, p. 69).

Essa ação pode se configurar de duas maneiras, como ação restritiva ou como uma ação generalizada (Holzkamp, 2016). A capacidade de ação restritiva situa a ação do sujeito nos limites imediatos da realidade concreta e a submete às relações dominantes. Esse tipo de ação não promove transformação social e tende a produzir efeitos apenas de curto prazo. A longo prazo, pode resultar em ainda mais sofrimento, pois não desafia as relações de poder e opressão que estruturam a sociedade, limitando-se à reprodução da lógica social.

Um exemplo cotidiano é o de uma mulher que, em uma relação abusiva, passa a moldar seu comportamento para evitar conflitos e agressões, sem questionar ou romper com a relação. A curto prazo, essa estratégia pode reduzir o risco imediato de violência, mas, a longo prazo, tende a aprofundar o controle do agressor e a autoinimizade. Isso ocorre na medida em que ela precisa sacrificar seus próprios interesses de vida para se manter na relação. O sujeito se ajusta às forças dominantes, buscando participar dessa mesma lógica para assegurar, mesmo que de forma restrita, suas possibilidades de vida frente ao sistema. Ao buscar solucionar conflitos cotidianos em conformidade com as ideias dominantes, acaba produzindo dano a si próprio, o que Holzkamp conceitua como Autoinimizade. Essa ação também perpetua as lógicas opressoras para outros indivíduos que estão em uma posição ainda mais dependente, o que faz com que a capacidade de ação restritiva assumam um caráter contraditório e individual (Borges & Guzzo, 2022; Holzkamp, 2016).

A ação generalizada, por sua vez, tem caráter coletivo. Encontra sua força nas relações sociais vividas na coletividade e parte da perspectiva do sujeito singular, e se projeta em ideais de transformação social e emancipação coletiva. Ela amplia as possibilidades, rompendo com o imediatismo de se dispor apenas das alternativas que a configuração social apresenta de forma superficial. A capacidade de ação generalizada

implica um processo de conscientização, o qual só se torna possível quando a perspectiva do sujeito é tomada como caminho central para a construção de reais possibilidades de libertação e emancipação. (Borges & Guzzo, 2022; Holzkamp, 2016).

É importante considerar a ação restritiva e a ação generalizada como um par conceitual, diferenciado pelo nível e pelo tipo de mediações entre subjetividade e realidade concreta. Não é possível compreendê-los sem a perspectiva do sujeito, visto que este dispõe de razões únicas para suas ações (Holzkamp, 2016). Os conceitos se relacionam de forma dialética sendo possível encontrar ambas as formas de ação na realidade do sujeito. Como sintetiza Markard (2016), trata-se de persistir em perguntar, do ponto de vista de cada qual:

[...] significa, portanto, persistir em perguntar, do ponto de vista de cada qual: onde, como, por que, sob quais condições ou em que relações, em minhas tentativas de encarar minha vida, atento, ao mesmo tempo, contra meus próprios interesses de vida e dos demais? (Markard, 2016, p. 18).

Dessa forma, não se pode caracterizar esses conceitos a partir de uma visão dicotômica, assumindo que um sujeito apresenta apenas um tipo de capacidade de ação, classificando-o a partir disso. a perspectiva do sujeito consiste em tomar o ponto de vista vivido como ponto de partida para explicar a ação humana, compreendendo-a a partir das razões do próprio sujeito em sua vida cotidiana. Essas razões não são tomadas como justificativas internas ou individuais, mas como fundamentações situadas, produzidas na relação com condições sociais concretas, com limites e possibilidades historicamente colocados. Desse modo, investigar pela perspectiva do sujeito implica reconstruir como a pessoa se orienta diante das contradições que atravessam seu cotidiano, quais alternativas ela percebe como possíveis e como sua capacidade de agir se amplia ou se restringe nas condições reais em que conduz a própria vida.

Para além de Holzkamp: a Questão da Subjetividade em sua Teoria

Holzkamp trouxe avanços significativos para a compreensão do caráter específico⁸ das realidades sociais humanas a partir de dois conceitos estreitamente relacionados: a definição do caráter societal dessas realidades e a noção de vida cotidiana. Ao definir o caráter societal, propôs uma nova forma de compreender os processos sociais como inseparáveis de sua dimensão subjetiva, na qual social e individual se constituem mutuamente. Já com o conceito de vida cotidiana, situou o ser humano dentro do conjunto de processos simultâneos e mutáveis que caracterizam a vida social.

O conceito de vida cotidiana trouxe elementos relevantes para compreender a ação no contexto social. Entretanto, ainda não ofereceu uma representação capaz de expressar como a subjetividade se configura na relação entre as múltiplas dinâmicas sociais e a produção singular de sentidos. A singularidade subjetiva perde força quando a subjetividade é enfatizada, sobretudo, como coletiva e social e quando a capacidade de ação aparece vinculada, principalmente, às condições coletivas. Isso limita a apreensão das formas singulares e contraditórias pelas quais o sujeito produz sentidos, simboliza e atua sobre sua realidade. É como se faltasse uma etapa na equação: aquela que reconhece a subjetividade como processo simbólico-emocional, cuja ausência restringe o alcance da transformação social (González Rey, 2019c; González Rey, 2021).

Assim, Holzkamp define subjetividade como a “possibilidade de controle consciente sobre as condições da vida, em articulação com a participação coletiva nos processos sociais” (Holzkamp 1991, p. 58). Nesse enquadramento, ela aparece como função da consciência, vinculada à ação racional e coletiva, sendo definida

⁸ As realidades vividas pelos seres humanos não podem ser reduzidas às mesmas leis que regem fenômenos naturais ou biológicos. Por isso, o caráter da realidade humana é específico, pois há algo singular no modo como o social se constitui: a inseparabilidade entre as condições históricas de vida e a capacidade humana de agir sobre elas.

funcionalmente, e não ontologicamente. Sem uma definição ontológica clara, a subjetividade corre o risco de ser absorvida pelas categorias tradicionais da psicologia, como motivação, emoção e cognição, não se diferenciando, efetivamente, dos chamados processos psicológicos – justamente aquilo que a psicologia crítica buscava superar (González Rey, 2019c; González Rey, 2021).

González Rey (2019c) aponta que Holzkamp (1991), reconhece que a subjetividade aparece de forma distorcida quando a necessidade de controlar as condições de vida é restringida por obstáculos sociais; o que leva a mecanismos de defesa e formas irreconhecíveis de mediação. Ainda que reconheça esse nível subjetivo, sua formulação permanece atrelada a um caráter reativo, no qual a subjetividade é vista, sobretudo, como resposta a restrições. Ou seja, caso a capacidade de ação restrinja o sujeito, ela irá se expressar em forma de defesa, retração ou respostas indiretas. É importante delimitar que afirmação não é incorreta, mas restringe o alcance do conceito. Nas proposições de Holzkamp, a subjetividade passa a ser um aspecto da capacidade de ação, o que pode reduzi-la à sua dimensão prática e adaptativa. Isso faz com que a complexidade individual, social e simbólica de criação de sentidos que o ser humano expressa seja reduzida, o que impede que a subjetividade seja assumida em seu caráter ontológico e gerador.

Dessa forma, a concepção de subjetividade em Holzkamp permaneceu vinculada ao vocabulário tradicional da psicologia. Como apontam González Rey e Mitjans Martínez (2020), apesar de sua evidente contribuição ao colocar o sujeito no centro do debate, Holzkamp não conseguiu avançar para uma formulação ontológica da subjetividade. Essa crítica reforça a necessidade de superar os limites funcionais da teoria de Holzkamp e abrir espaço para a compreensão da subjetividade como configuração simbólico-emocional.

Limites históricos: A Noção de Consciência e a Psicologia Soviética

Esse limite não é exclusivo de Holzkamp: de modo geral, tanto a tradição soviética da psicologia histórico-cultural quanto a psicologia crítica compartilham um interesse fundamental no caráter social do funcionamento psicológico humano. Em muitos de seus desdobramentos, ambas não avançaram suficientemente no estudo concreto da atividade cotidiana e das relações entre a experiência de vida dos indivíduos e os processos sociais mais amplos (Fleer et al., 2020; González Rey, 2005).

A perspectiva marxista, que esteve na base da psicologia soviética, foi igualmente fundamental para a defesa da dialética e da análise dos processos humanos em sua inserção social. Contudo, em sua versão institucionalizada e hegemônica, manteve traços de racionalismo e determinismo histórico que reduziram o papel ativo do sujeito, concebido como guiado por leis externas e com pouco espaço para sua potência criadora (Goulart et al., 2021; González Rey, 2019c, 2021). Esse movimento levou à adoção de uma leitura dogmática, marcada pela ênfase quase exclusiva na internalização de operações externas, o que limitou a compreensão da consciência como processo histórico e criador (González Rey, 2005, 2019b, 2019c, 2021).

Nesse cenário, a consciência foi concebida como atributo central do sujeito histórico. Esse sujeito é entendido como agente racional, dotado de intencionalidade clara e plenamente inserido em um projeto coletivo previamente definido. Como critica González Rey (2005), a consciência acabou sendo reduzida a um “sistema de dados suscetíveis de controle”, esvaziada de sua dimensão subjetiva e criadora:

Na forma que tomou o marxismo no poder político soviético, se eliminou tudo o que pudesse ser generativo fora da intencionalidade. [...] Não se dava valor a uma expressão subjetiva fora do controle do sujeito individual, visto como um momento de um projeto coletivo (González Rey, 2005, p. 379).

Essa crítica não diminui as contribuições da escola soviética, mas explicita como o contexto político e teórico da época restringiu o desenvolvimento de uma concepção mais ampla da consciência. Retomando diferentes trabalhos de González Rey (2005, 2019b, 2019c, 2021), observa-se uma crítica à concepção restrita de consciência herdada da psicologia soviética, entendida de modo predominantemente racional e instrumental. Em lugar dessa centralidade, o autor propõe a teoria da subjetividade como um domínio ontológico mais amplo, complexo e contraditório, no qual processos simbólicos e emocionais – e nem sempre conscientes – se constituem historicamente nas relações sociais.

A Teoria da Subjetividade.

O estudo da subjetividade, para além da ampla taxonomia de conceitos que generalizam os fenômenos psicológicos, propõe um novo domínio ontológico que caracteriza as dimensões culturais, sociais e históricas da existência humana. Nesse viés, a subjetividade não se estabelece de forma reativa ou como um sistema adaptativo ao contexto vivido. Ela é generativa e simbolizada pelas emoções. Ou seja, trata-se de um processo gerador, enraizado em cenários socioculturais históricos, no qual o simbólico e o emocional se articulam de forma indissociável (González Rey, 2019d).

Nesse movimento, sociedade, cultura e indivíduos não aparecem como esferas separadas, mas como dimensões entrelaçadas de uma mesma realidade. A subjetividade confere autonomia relativa às condições externas imediatas, possibilitando a emergência de caminhos criativos e inesperados na construção histórica do mundo humano. Ela não substitui os processos psíquicos, que deixam de aparecer como elementos isolados e passam a constituir-se como processos subjetivamente configurados⁹. Assim, a

⁹ São processos singulares, atravessados por emoções, símbolos e contextos históricos que lhes conferem sentido.

subjetividade afirma-se como fenômeno que integra dimensões sociais, culturais e biológicas em uma nova definição da realidade humana, emancipando os sujeitos de determinismos naturalizantes. (González Rey 2019d).

Em sua expressão mais imediata e fluida, a qual integra produções singulares, temos os sentidos subjetivos: unidades qualitativas formadas pela integração inseparável entre processos emocionais e simbólicos. Eles não são meros “significados” compartilhados, mas produções singulares, geradas nas experiências concretas de cada sujeito, historicamente situado (González Rey, 2019d). Em vez de reações a estímulos externos, os sentidos subjetivos constituem modos de viver e atribuir valor às experiências:

Tais sentidos subjetivos são ‘instantâneos’ de lampejos simbólico-emocionais que se desdobram em um movimento caótico [...] (González Rey, 2019d, p. 28, tradução nossa).

Não se trata de significados estáticos, mas de produções singulares, em constante movimento, que se articulam em sistemas mais amplos e relativamente estáveis. Os sentidos subjetivos estão permanentemente presentes nas atividades e relações sociais, atravessando diferentes contextos da vida cotidiana. Ainda que se expressem em palavras, imagens ou gestos, tais sentidos não se esgotam nessas formas de representação. Eles só adquirem significado pleno em sua relação com outros momentos da experiência e com os espaços sociais nos quais o sujeito se insere. São espaços de produção que condensam de forma complexa emoções historicamente situadas. Por isso, não podem ser plenamente captados pela racionalidade dominante, restrita à aparência imediata e ao significado consciente, pois articulam múltiplos canais históricos e culturais na constituição do sujeito concreto (González Rey, 2006).

Os sentidos subjetivos, apesar do seu caráter dinâmico e caótico, não se apresentam de forma isolada, mas se articulam em sistemas mais amplos que organizam e dão relativa estabilidade à experiência humana. É nesse movimento que emergem as configurações subjetivas, definidas por González Rey (2006; 2019c; 2019d; 2021) como organizações autorreguladoras e autogeradoras de sentidos subjetivos. Diferentemente dos sentidos, que são lampejos singulares e imediatos, as configurações correspondem a sínteses complexas que oferecem coerência às ações, decisões e formas de elaboração do sujeito em determinado momento de sua vida. Elas não anulam a fluidez dos sentidos, mas funcionam como núcleos que orientam a produção subjetiva, articulando elementos simbólicos e emocionais em processos históricos e sociais mais duradouros.

Assim, compreender as configurações subjetivas é fundamental para analisar como a experiência individual se organiza em meio às contradições da vida social, sem perder de vista o caráter singular e criativo que marca cada sujeito. Por fim, segundo as obras supracitadas de González Rey, as configurações subjetivas não se restringem ao plano individual, mas articulam-se em um campo dialético que envolve também o contexto social. A subjetividade se constitui como sistema em que o individual e o social são inseparáveis: cada sujeito elabora sentidos e configurações singulares, mas sempre em relação com os espaços coletivos, históricos e culturais em que vive. A subjetividade individual expressa a singularidade da pessoa em suas formas próprias de simbolizar e sentir, enquanto a subjetividade social se refere aos sistemas simbólico-emocionais que emergem em grupos, instituições e práticas sociais. É justamente na tensão entre ambas que novas sínteses são produzidas, permitindo compreender como os sujeitos se posicionam, resistem e transformam suas condições de existência. Essa concepção rompe com visões fragmentadas que reduzem a subjetividade ora ao

indivíduo isolado, ora ao social externo, ressaltando a dimensão processual e histórica da experiência humana.

Ademais, a subjetividade não pode ser dissociada do corpo, entendido como fonte permanente de sensações e emoções que se configuram em sentidos subjetivos.

Como afirma González Rey (2019c):

Nosso corpo é subjetivo e nossa subjetividade é corporeidade. O corpo é uma fonte permanente de sensações, emoções e estados que aparecem como sentidos subjetivos dentro das configurações subjetivas. As configurações subjetivas são situadas temporal e localmente, e nosso corpo é parte do sentido de estar no mundo a partir de um dado lugar (p. 97, tradução nossa).

Essa formulação reforça que tanto o corpo quanto as demais construções sociais emergem como produções subjetivas e não como determinações externas. Falar de subjetividade, nesse sentido, implica reconhecer sua inseparabilidade da corporeidade, compreendendo que ela é processo histórico, gerador e contraditório.

Assim, a subjetividade não pode ser reduzida a estados internos nem a funções adaptativas, pois constitui-se como campo simbólico, corporal e histórico que gera sentidos singulares. Contudo, nem todos esses sentidos se convertem em reflexão consciente. É nesse ponto que a noção de consciência se torna fundamental.

Paulo Freire e os Processos da Consciência.

Como aponta Freire (1979), é característico da existência humana agir conscientemente sobre a realidade objetiva que o circunda. Nessa perspectiva, reflexão e ação sobre determinada realidade, são indissociáveis. Em Freire, a consciência é sempre histórica e intencional, mas sua intencionalidade não se refere a um controle racional, e sim à abertura para o mundo na ação-reflexão. Como afirma o autor, a consciência, como consciência do mundo, não pode existir fora da *práxis*, ou seja, da

unidade entre ação e reflexão. Nessa perspectiva, a intencionalidade histórica da consciência se realiza no diálogo, entendido não como técnica comunicativa, mas como encontro ético e político no qual os sujeitos se reconhecem como inacabados e capazes de transformação (Freire, 2019; Freire, 1979).

A conscientização, para Freire (1979), reside em um processo que ultrapassa a ingênua tomada de consciência. Quando essa se torna crítica, começa a revelar as contradições e dimensões veladas pela apreensão espontânea do contexto material. Baseada na dialética consciência-mundo, a conscientização não existe por si só: está ancorada em uma realidade e assume um compromisso histórico, no qual os sujeitos reconhecem o papel de fazer e refazer o mundo que os circunda. A conscientização consiste em tomar posse dessa realidade.

Para Freire (1979), a consciência não se dá de imediato como consciência crítica. O primeiro contato com a realidade ocorre em nível espontâneo e ingênuo, no qual o sujeito apenas a experimenta sem problematizá-la. A consciência mágica, segundo Freire (2019), representa um estágio de percepção da realidade em que o sujeito reconhece o sofrimento, mas não apreende suas determinações históricas e sociais. Nessa forma de consciência, os problemas são vividos como destinos pessoais, e não como expressões de contradições estruturais. A passagem para a consciência crítica implica, portanto, o deslocamento do olhar individualizante para uma leitura coletiva e transformadora do mundo.

A conscientização consiste em ultrapassar esse nível, desvelando as contradições do contexto e assumindo uma posição crítica frente ao mundo. Trata-se de um processo que não pode existir fora da *práxis*, por meio da qual o homem se insere historicamente e se reconhece como sujeito capaz de fazer e refazer o mundo. A conscientização é, portanto, compromisso histórico e processo inacabado: cada transformação da realidade

deve tornar-se objeto de nova reflexão crítica, sob pena de naturalizar novamente as relações de opressão.

Martin-Baró (1996) também aborda o conceito, compreendendo sua dimensão política e colocando-o como o “horizonte primordial do *quefazer* do psicólogo” (p. 15), por possibilitar a desalienação e desideologização das pessoas e grupos, ao objetivar um saber crítico sobre si mesmos e sua realidade.

Nesse processo, o diálogo ocupa lugar central na pedagogia freiriana. O diálogo é condição ontológica da consciência, na medida em que possibilita que os sujeitos se reconheçam como inacabados e em permanente construção. Não se trata de qualquer forma de conversa, mas de um encontro que convoca a escuta e a problematização crítica da realidade, rompendo com práticas que naturalizam a opressão. Como destaca Freire (2004; 2019), o diálogo autêntico só é possível quando fundado no respeito e na abertura ao outro, constituindo-se como espaço de produção de sentidos e de transformação.

Em conjunto, essas perspectivas permitem compreender que a subjetividade não se reduz a reações deformadas às condições sociais, mas pode constituir-se como espaço de produção de novos sentidos, reconfiguração subjetiva e ampliação da capacidade de ação.

Da Subjetividade à Conscientização: uma Malha Teórica de Possibilidades

O percurso que proponho, a partir dos autores críticos citados, pode ser visualizado como um campo de articulações, possibilidades e contradições:

acessar a subjetividade \Rightarrow espaços dialógicos de reflexão \Rightarrow perspectiva do sujeito \Rightarrow tomada de consciência \Rightarrow reconfiguração subjetiva \Rightarrow capacidade de ação \Rightarrow conscientização.

Na perspectiva de González Rey, a subjetividade não é um dado interno, estático ou psicológico no sentido tradicional. Trata-se de um campo simbólico-emocional e

contraditório, constituído nas relações sociais e historicamente situado, que expressa os sentidos construídos pelo sujeito sobre sua própria existência e sobre o mundo.

É a partir desse campo subjetivo que pode emergir a perspectiva do sujeito. Ela diz respeito à forma como cada pessoa significa sua experiência vivida, organiza suas narrativas e expressa sua dor, desejo, crítica ou silêncio. Considerada uma subversão de posições e poderes no trabalho do psicólogo, a perspectiva não deve ser tratada apenas como objeto de escuta, mas como operador metodológico: é pela fala e pela expressão de si que o sujeito pode se escutar, se confrontar e se transformar (Holzkamp, 2016).

O diálogo e a escuta (González Rey e Freire), nessa direção, não são técnicas de coleta ou mediação, mas instrumentos ético-políticos de implicação mútua, em que pesquisador e sujeitos se expõem à possibilidade de deslocamento simbólico. É nesse espaço relacional, sobretudo em contextos coletivos e dialógicos, que se torna possível a tomada de consciência (Freire). Ela é um primeiro movimento no qual o sujeito percebe aspectos de sua realidade, mas ainda de forma imediata e pouco crítica. Entretanto, esse processo não ocorre com falas restritivas, reativas ou sequenciais, mas em enunciações que interpelam o sujeito e o provocam a refletir de maneira distinta sobre o sofrimento que vivencia. É o diálogo que emerge da relação entre pesquisador e sujeito e propicia novas possibilidades reflexivas frente a realidade objetiva (González Rey, 2019b).

A reconfiguração subjetiva e a emergência de novas configurações (González Rey) se concretizam nessa lógica. Ao produzir novos sentidos sobre si e sobre sua realidade (sentidos antes silenciados, desorganizados ou cristalizados), o sujeito amplia sua capacidade de simbolizar, de imaginar outros modos de existir e de agir sobre suas condições concretas de vida.

Esse processo potencializa a capacidade de ação generalizada (Holzkamp), entendida como a possibilidade de intervir no mundo com intencionalidade, criticidade

e projeto, superando respostas reativas e restritas e construindo, ainda que parcialmente, formas mais conscientes de enfrentamento do sofrimento.

Por fim, é nesse horizonte que se situa a conscientização (Freire): processo que ultrapassa a tomada de consciência inicial e ingênua, constituindo-se como movimento histórico e dialético no qual o sujeito reconhece, estranha, questiona e historiciza sua realidade. A conscientização implica compromisso crítico com a transformação, configurando o ponto mais avançado da malha teórica proposta. Neste trabalho, é tomada como horizonte para o qual esse percurso tende, sem se confundir com um ponto final estático. Ela pode funcionar como chegada, mas também como partida, pois cada novo nível de crítica alcançado abre caminho para novos questionamentos e transformações. Não se trata, portanto, de um marco conclusivo, mas de um movimento em permanente construção.

Esse percurso não deve ser entendido de forma linear ou evolucionista, mas como um processo dialético, atravessado por contradições, avanços e recuos. O esquema apresentado cumpre uma função didática: organizar conceitos distintos para explicitar como se articulam na análise, sem sugerir que os sujeitos vivam essas etapas em sequência rígida. O que ele permite é uma melhor apreensão da complexidade dos processos de produção de sentidos e das formas singulares pelas quais os sujeitos enfrentam, elaboram e transformam suas condições de existência.

Dessa forma, é necessário compreender, a partir desse referencial teórico, com qual noção de sujeito se opera. Nesta tese, sujeito não é sinônimo de indivíduo isolado. Sujeito é singular, mas se constitui no social e se forma nas relações concretas do cotidiano. Essas relações organizam possibilidades de sentir, pensar e agir. A definição que orienta este estudo toma o sujeito como gerador de sentidos simbólico-emocionais diante das experiências vividas (González Rey, 2019b). Esses sentidos não nascem do

nada e não ficam presos “dentro”. Eles se produzem na trama do vivido e passam a orientar modos de se sentir, refletir, agir e se posicionar.

Ao mesmo tempo, a ação não é explicada como simples ato de vontade individual. Ela é compreendida pelas razões do sujeito para agir em condições sociais reais (Holzkamp, 2016). Essas condições trazem limites e possibilidades. Por isso, a perspectiva do sujeito se torna um operador metodológico e analítico potente. Ela permite reconstruir a lógica do agir a partir do ponto de vista vivido. Ela também permite localizar limites e possibilidades reais em cada situação. Assim, o sujeito se constrói e age de forma dialética, isso é, constitui seu psiquismo nas relações e vivências do cotidiano. Ainda assim, mediações coletivas e dialógicas podem deslocar sentidos. Podem ampliar a leitura do vivido e abrir outras saídas - singularizadas, porém coletivas - para além da repetição do sofrimento e da reprodução da ordem dominante.

O coletivo, por sua vez, não confere essa potência de forma automática. Ele também pode controlar, silenciar e aprisionar. Ainda assim, quando se torna espaço de palavra, reflexão e prática com outros, ele abre condições para a transformação. É aqui que Paulo Freire contribui de forma decisiva para esta noção de sujeito. Em Freire, o sujeito se constitui na práxis. Ele se forma na ação e na reflexão sobre a realidade, com outros. Assim, o diálogo deixa de ser apenas fala e se torna prática histórica e política, em horizonte comunitário. Nesse movimento, a mudança deixa de ser apelo individualizado e se orienta para um processo de transformação situada, com sujeitos em comunhão (Freire, 2019).

Orientado por essa visão de sujeito, o conceito de bem-estar psicológico, presente na redação da tese, não é tratado como estado interno nem como resultado individualizado. Ele é compreendido como deslocamento na relação com o sofrimento e como ampliação de recursos para conduzir a própria vida em condições concretas. Essa

leitura se aproxima da proposta de Cowen (1994) de pensar o bem-estar como promoção de competências, fortalecimento de possibilidades de enfrentamento, sempre em relação com contextos e políticas. Ao mesmo tempo, ela se orienta por um horizonte de Bem Viver, no qual ‘viver bem’ não se reduz à adaptação, mas envolve vida com outros, reciprocidade e condições coletivas de existência, em tensão com a lógica individualizante dominante (Acosta, 2014).

Isso posto, a malha teórica proposta orienta, assim, a leitura da ALNS em três planos articulados. A teoria da subjetividade permite compreender como emoções, imagens, memórias corporais e narrativas sobre si se organizam em sentidos subjetivos e configurações subjetivas que atravessam o engajamento na ALNS. A partir de Freire, os processos de tomada de consciência e de conscientização oferecem um horizonte para problematizar se e como esses sentidos podem ser postos em diálogo, deslocados e ressignificados em espaços coletivos de reflexão, em especial na escola. Por fim, as categorias de capacidade de ação e autoinimizada, em Holzkamp, possibilitam analisar em que medida a ALNS se vincula a formas de ação restritiva (que ajustam o sujeito às relações dominantes) e em que condições se abrem brechas para experiências de ação generalizada, nas quais os jovens ampliam sua participação na transformação das próprias condições de existência.

É essa dimensão teórica que orienta os grupos de ação e reflexão que serão analisados nessa tese e a forma que foram conduzidos pela psicóloga e pesquisadora.

Tese e Objetivos

Tese

A perspectiva do sujeito, acessada na escola nos espaços de ação e reflexão, favorece o processo de conscientização sobre a experiência da ALNS em idade escolar e favorece a promoção do bem-estar psicológico.

Objetivo Geral

Analisar como a perspectiva do sujeito, acessada em espaços escolares de ação e reflexão, contribui para a compreensão crítica e a prevenção da Autolesão Não Suicida em idade escolar, a partir de um referencial psicossocial

Objetivos Específicos

- Compreender a perspectiva de estudantes que se engajam na ALNS, a partir dos sentidos subjetivos que produzem sobre essa experiência.
- Compreender como espaços coletivos de discussão, reflexão e fortalecimento favorecem o processo de tomada de consciência no âmbito da comunidade escolar
- Compreender como o processo de conscientização favorece a prevenção do fenômeno da ALNS em idade escolar.

Método

Fundamentos Ontológicos, Epistemológicos e Metodológicos

Essa pesquisa se ancora em três fundamentos articulados entre si: o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a Pesquisa Ação Participação (PAP), e a Epistemologia Qualitativa (EQ). Esses fundamentos sustentam, respectivamente, as dimensões ontológica, ético-política e epistemológica do método. Essa articulação possibilita um modo de pesquisa e análise que se ancora na historicidade da realidade concreta e no protagonismo do sujeito para a construção do conhecimento.

Materialismo Histórico-Dialético.

Definir a ontologia que orienta este trabalho significa explicitar a lente pela qual se compreende o ser humano e sua constituição na realidade concreta. Delimitá-la implica coerência não apenas com a forma de análise, mas também com as ações que tocam a psicologia na escola, com a forma de dialogar com o sujeito e com a posição que se assume frente ao sofrimento humano.

Nas ciências humanas, permanecer no nível meramente descritivo, seja na exposição de prevalências ou correlações, reduz o sujeito a um objeto de observação, negando sua condição histórica e criadora. Do ponto de vista ontológico, a partir do materialismo histórico-dialético (MHD), o ser humano não apenas reage ao mundo, mas o produz e o transforma. Descrever as condições sociais sem reconhecer o caráter dialético de sua constituição é ocultar a dimensão fundadora da ação humana. Por isso, o pensamento marxista, para além das demandas históricas de classe, funda-se na ontologia do ser social (justamente para respondê-las) (Tonet, 2016).

Nessa pesquisa, o MHD é tomado como condição ontológica, não como reconstrução da trajetória marxista. Seu papel é oferecer um horizonte para compreender as transformações históricas e sociais, situando a existência humana em sua dimensão social, econômica, política e cultural. Nesse cenário, ao tratar da ontologia do ser social, não se está apenas tocando a filosofia, mas considerando uma condição prévia para um olhar metodológico que não compartimentalize conceitos filosóficos e científicos:

[...] é condição imprescindível para, em interação com a ciência produzir um conhecimento adequado da realidade social. Na perspectiva ontológica marxiana, filosofia e ciência não são dois momentos separados ou apenas superficialmente relacionados. São dois momentos intrinsecamente articulados que, sem perder sua especificidade, constituem uma unidade indissolúvel no processo de produção de conhecimento científico (Tonet, 2016, p. 93).

Regido pelas leis da dialética, o MHD compreende a realidade concreta (totalidade) a partir de seu caráter contraditório, sempre em processo de transformação. Essas transformações, porém, não ocorrem de maneira imediata nem automática: a totalidade só se modifica a partir de múltiplas mudanças nas partes que a compõem. À medida que

a acumulação quantitativa dessas mudanças atinge um ponto crítico, instaura-se uma alteração qualitativa do todo: o chamado salto qualitativo (Konder, 1998). Essa visão parte da ideia fundamental de que o mundo não é um complexo de coisas acabadas, mas um processo de complexos em movimento dialético, constituído historicamente (Gomide & Jacomeli, 2016; Elhammoumi, 2015).

Esses princípios não permanecem no plano abstrato, mas têm implicações diretas no campo da psicologia escolar. Se a realidade é compreendida como totalidade contraditória em transformação, a ALNS não pode ser vista como ato isolado. Ela deve ser lida como expressão das contradições históricas que atravessam escola e sujeito. Tal perspectiva desloca a análise de explicações centradas no déficit ou na patologização, orientando-a para o exercício de apreender a totalidade social. Nesse processo, cabe à psicóloga, em diálogo com outros atores escolares, investigar e reconhecer as contradições presentes na vida cotidiana dos estudantes, bem como identificar as possibilidades de ação coletiva que emergem desse contexto. Esse posicionamento afirma a dimensão fundadora da ação humana e abre espaço para a construção coletiva de sentidos e práticas de prevenção.

Epistemologia Qualitativa (EQ)

Na dimensão epistemológica¹⁰, a Epistemologia Qualitativa (EQ), formulada por González Rey e aprofundada em parceria com Mitjans Martínez, representa um marco inovador no desenvolvimento da ciência psicológica. Historicamente, a psicologia apropriou-se de concepções das ciências naturais, adquirindo um caráter empirista que a hegemoniza há mais de um século. Como observa González Rey (2013; 2019a), essa tradição produziu uma ciência fragmentada e despersonalizada, marcada

¹⁰Nessa pesquisa, a Epistemologia Qualitativa é tomada como fundamento epistemológico, pois define a concepção de ciência e de produção de conhecimento que sustenta o trabalho. É a partir dela que se articulam a Teoria da Subjetividade no plano teórico, e a Metodologia Construtivo-Interpretativa, no plano metodológico (Martínez, 2019)

por três princípios: a crença de que os dados empíricos já contêm em si toda a informação necessária; a redução da pesquisa à mera descrição, sem interpretação; e o afastamento do pesquisador de sua própria experiência no processo de análise. O resultado foi uma psicologia que substituiu os sujeitos por instrumentos, anulando tanto a singularidade da subjetividade quanto a criatividade do pesquisador.

Em contraposição, a EQ rompe com o modelo positivista, centrado na neutralidade e na descrição, e propõe compreender o conhecimento como processo construtivo-interpretativo, orientado pelos sentidos subjetivos e pela produção teórica em diálogo com os participantes e com o campo empírico (Gonzalez Rey, 2019a, 2019b).

Como colocado por Mitjans Martínez (2019):

É fundamental ressaltar a articulação indissociável entre a Epistemologia Qualitativa e a Teoria da Subjetividade, pois, um dos equívocos mais recorrentes é tratar a Epistemologia Qualitativa de forma independente da concepção de subjetividade que lhe dá origem. Quando isso acontece, ela acaba sendo reduzida a um modelo genérico de pesquisa qualitativa, sem que se reconheça seu caráter próprio: uma concepção sobre a produção do conhecimento e sobre a subjetividade, tal como definida nesse marco teórico (p. 48).

Nesse horizonte, a EQ propõe uma ciência qualitativa que compreende os sentidos subjetivos como centrais, entendidos como processos simbólico-emocionais, singulares e históricos, produzidos pelos sujeitos em suas vivências. O conhecimento não é tomado como espelho da realidade, mas como produção interpretativa, que se constitui no diálogo entre pesquisador, participantes e contexto. Nesse processo, a subjetividade é compreendida em sua dimensão simbólico-emocional, que não pode ser separada de processos como pensamento, memória ou motivação, já que todos estão intrinsecamente atravessados pela emoção (González Rey, 2013; 2019a).

Dessa forma, o diálogo implica outras dimensões além de um processo regular e organizado por atos de fala que vão levando a novos atos. Ele envolve emoções, contradições, histórias de vida e atravessamentos próprios do ser humano. Os atos de fala não se esgotam no momento em que acontecem, pois instauram uma relação dialógica em que, ao mesmo tempo, são produto da subjetividade e produtores de novas formas de subjetivação. Não se trata apenas de garantir liberdade para falar, mas de instaurar um processo em que o pesquisador ou profissional coloca seu saber a serviço da construção conjunta. Esse saber coloca-se não como imposição, mas como recurso para levantar reflexões que aprofundem o diálogo e possibilitem novas formas de subjetivação. Nesse contexto, diálogo e saber não se opõem, implicam-se mutuamente. É a postura do pesquisador que transforma o diálogo em espaço privilegiado de produção de conhecimento, e o saber em instrumento dialógico. Nessa perspectiva, a EQ supera uma concepção instrumental do saber. Isso coloca a pesquisa, ao mesmo tempo, como produção de conhecimento e como processo de desenvolvimento subjetivo, no qual a mudança já está em curso (González Rey, 2019b).

Essa concepção de diálogo, sustentada pela EQ, reafirma a inseparabilidade entre teoria e prática. Observações e descrições imediatas da realidade não são suficientes para produzir conhecimento sobre fenômenos subjetivos. No processo dialógico, a teoria atua como recurso intelectual que possibilita avançar na interpretação, de modo que, ao compreender o subjetivo, também o expande e o reconstrói em uma ação mútua entre pesquisador e participante. Esse plano epistemológico torna possível compreender o conhecimento como processo sempre inacabado e aberto e um horizonte para compreender e intervir, no qual teoria e prática se articulam continuamente (Goulart et al., 2024).

Nessa perspectiva, a EQ oferece o pilar epistemológico que sustenta a forma como esta pesquisa produz conhecimento sobre a ALNS na escola: os espaços coletivos de fala e escuta não aparecem apenas como “fontes de dados”, mas como *práxis* em que a própria investigação se torna um processo de desenvolvimento subjetivo.

Pesquisa-Ação Participação (PAP)

Na dimensão ético-política, a Pesquisa-Ação Participação (PAP), formulada por Orlando Fals-Borda (1978), constitui um marco no desenvolvimento de metodologias críticas enraizadas na América Latina. Ela surge como resposta às necessidades históricas de povos submetidos a processos de colonização e opressão, propondo uma prática científica comprometida com a transformação social. A PAP assegura que investigar e agir não são momentos separados, mas partes de um mesmo processo dialético de produção de conhecimento e de transformação da realidade. Por isso, essa metodologia é tomada aqui como fundamento metodológico, pois ultrapassa o nível de um procedimento técnico de investigação: implica uma posição ético-política que vincula produção de conhecimento e transformação social.

Nesse horizonte, a ciência não é neutra nem dissociada da vida social: deve colocar-se a serviço da população, reconstruindo a unidade entre teoria e prática rompida pelas tradições positivistas. A pesquisa deixa de ser um exercício distanciado de observação para se tornar um espaço de diálogo e de ação coletiva (Montero, 2006).

Como destacam Fals-Borda (1978) e Guzzo e Kawamura (2021), o pesquisador, nesse contexto, não ocupa uma posição externa ou distante, mas se compromete com os sujeitos e com os territórios em que atua. Para isso, assume responsabilidades éticas e políticas pelo processo e por seus resultados. A PAP envolve sujeitos e contextos em sua complexidade, com foco na justiça social e na transformação da realidade concreta.

Assim, ao articular ação e participação, a PAP possibilita que os próprios sujeitos sejam coautores da produção de conhecimento e da construção de alternativas em seus contextos. A clássica dicotomia entre pesquisador e objeto de estudo é superada, dando lugar a uma relação dialética em que todos os envolvidos se transformam no processo. Quando a investigação se volta ao ser humano e às formas pelas quais ele se constitui, não se trata de investigar um “objeto” a ser descrito, mas de um sujeito que possui tanto potencial de elaboração quanto o próprio pesquisador. Segundo Montero (2006):

Já não é possível falar em uma relação sujeito–objeto considerando, como segundo termo do binômio, os sujeitos sociais membros das comunidades, pois estes são igualmente sujeitos cognoscentes, participantes de direito. É necessário, portanto, propor uma relação sujeito–sujeito/objeto, dado que há um duplo sujeito cognoscente (p. 45).

Nesse movimento, o diálogo não se reduz a recurso metodológico, mas torna-se princípio estruturante. É pela participação social e pela produção coletiva de conhecimento que se abre caminho à conscientização crítica e à criação de novas possibilidades de ação. No contexto escolar, isso significa compreender o diálogo como espaço de construção coletiva, capaz de atravessar o sofrimento dos estudantes e sustentar práticas de prevenção pautadas em um processo contínuo de produção de conhecimento.

Dessa articulação resulta a coerência metodológica desta investigação: o MHD oferece o horizonte ontológico do ser humano como ser social situado em uma realidade concreta; a EQ sustenta a base epistemológica que orienta a análise dos sentidos subjetivos e dos espaços dialógicos como unidades teórico-práticas que possibilitam mudanças subjetivas; e a PAP assegura o compromisso ético-político com a

transformação da realidade escolar e com a superação da dicotomia pesquisador e objeto de estudo. Em conjunto, esses fundamentos conformam uma psicologia escolar crítica, situada nas contradições da vida cotidiana, comprometida com a escuta em espaços dialógicos, a coconstrução do conhecimento e o enfrentamento dos determinantes estruturais que produzem sofrimento nos contextos educativos. Trata-se, portanto, de uma base ontológica-epistemo-metodológica que, em vez de propor modelos fechados, oferece valor heurístico para compreender e intervir na complexidade da vida escolar.

Participantes

Este estudo contou, ao todo, com 39 estudantes do sexo feminino (36 do grupo “Uma por Todas” e 3 do grupo anterior “Meninas Guerreiras” com idades entre 11 e 15 anos, matriculadas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal da região noroeste de uma cidade do estado de São Paulo. As participantes integraram do grupo “Uma por todas” (nome dado por elas).

Entende-se a escola como um sistema dinâmico, em constante mudança e movimento, o que impõe desafios à pesquisa qualitativa longitudinal. Devido a essa dinâmica e ao período extenso do campo de pesquisa (2022 a 2024), houve oscilações no número de participantes, motivadas por fatores como desistência do grupo, transferência escolar, mudança de cidade ou conclusão do Ensino Fundamental II¹¹, sobretudo entre as estudantes do 9º ano.

¹¹ A instituição oferta, exclusivamente, o Ensino Fundamental e não há matrículas para o Ensino Médio. Assim, as estudantes que concluíram o 9º ano foram encaminhadas para outras escolas que dispõem de turmas de Ensino Médio, a fim de darem continuidade a sua formação na Educação Básica.

Tabela 2

Participantes do grupo por ano

Ano	Participantes
2022	20
2023	10
2024	6

Nota. Elaborado pela autora

A tabela demonstra o número de participantes por ano, o que não conta de forma cumulativa, visto que esse número oscilou devido às questões supracitadas. Os critérios para seleção das participantes foram: (1) Estudantes que se engajavam em práticas de ALNS; (2) Estudantes que já haviam se engajado, no passado, em práticas de ALNS; (3) Estudantes que não apresentavam práticas de ALNS, mas viviam contextos cotidianos marcados por violência e vulnerabilidades sociais, configurando situação de risco para o desenvolvimento desse tipo de prática.

No início dos grupos, quando o espaço ainda não se configurava de forma institucionalizada, a psicóloga e pesquisadora se deparou com a temática a partir de relatos de professores e de casos pontuais que chegaram até ela indicando que algumas estudantes estavam se cortando. Naquele momento, a escola ainda adotava uma postura punitivista diante desses relatos. A partir desse cenário, a profissional passou a propor espaços dialógicos. Como já estava inserida no cotidiano escolar enquanto psicóloga escolar, desenvolvendo ações para além dos encontros com as estudantes, já havia vínculo suficiente para convidar algumas delas a participarem. Em alguns casos, inclusive, a aproximação ocorreu por iniciativa das próprias estudantes.

Após o primeiro ano, as participantes também passaram a colaborar na divulgação do grupo. No início do semestre, elas iam às salas explicando o intuito do espaço, destacando que ali havia respeito, sigilo e possibilidade de diálogo sobre o que

estavam vivendo, além de relatarem que a experiência havia sido importante para elas. Em nenhum momento, porém, os grupos se configuraram como um grupo identitário de “estudantes que se cortam”. Havia a preocupação de que esse enquadramento produzisse estigmatização e, ao mesmo tempo, de que o espaço pudesse ser interpretado como incentivo coletivo à prática.

Com a continuidade dessas ações, o espaço se institucionalizou. A partir daí, tornou-se possível convidar outras estudantes, novas na escola ou não, que se enquadravam nos critérios do estudo. Em alguns momentos, foi necessário dividir o grupo em dois, devido ao alto número de participantes, o que estava prejudicando o andamento dos encontros e aumentando a inibição para compartilhar experiências.

Com o tempo, o espaço passou a ser validado e respeitado pela escola e pelas estudantes. Esse reconhecimento se expressou, inclusive, quando as próprias meninas começaram a convidar outras estudantes que parecia estar enfrentando dificuldades. Assim, o cuidado no contexto escolar deixou de se concentrar em encaminhamentos individuais e passou a ganhar uma dimensão mais coletiva e comunitária.

Adicionalmente, participaram três estudantes, com idades entre 14 e 16 anos, que haviam integrado um grupo anterior à pandemia, denominado "Meninas Guerreiras". Essas participantes tinham histórico de ALNS e, no momento da pesquisa, haviam cessado a prática. A inclusão destas estudantes teve como objetivo a realização de entrevistas qualitativas aprofundadas, permitindo avaliar o impacto longitudinal do grupo no que se refere ao impacto das ações de prevenção à ALNS. Isso contribuiu para a compreensão crítica e interpretativa da eficácia e relevância das estratégias grupais propostas na escola.

Material (fontes de informação)

Gravação dos Encontros do Grupo “Uma por Todas” e Diários de Campo

Com a inserção da pesquisadora e profissional de psicologia no contexto escolar, optou-se pelo registro de informações e reflexões sobre a realidade vivida no cotidiano escolar por meio da técnica de escrita dos diários de campo (Anexo 1). Esses diários incluem descrições detalhadas e reflexivas dos encontros do grupo "Uma por todas", bem como relatos da prática profissional. Todos os diários de campo foram redigidos pela própria psicóloga e pesquisadora. Eles registram a descrição das ações e acontecimentos que mais chamaram sua atenção, bem como reflexões, interpretações, sensações e percepções construídas no campo. Também incluem sentimentos e afetos mobilizados pelos relatos, tanto positivos quanto negativos.

Os critérios para a escolha dos diários de campo para análise foram: (1) diários de campo que referissem aos encontros do grupo “Uma por todas” e (2) diários de campo que se referissem à ALNS no cotidiano escolar, fora do espaço grupal. No total, foram selecionados 30 diários de campo para análise, datados entre 2022 e 2024.

Tabela 3

Número de diários de campo que se referem ao tema

2022	2023	2024
11	9	10

Nota. Elaborado pela autora

A partir de 2023, os encontros do grupo “Uma por todas” começaram a ser gravados diante da dificuldade de relatar fielmente os diálogos e dinâmicas que aconteciam dentro do espaço do grupo. No total, foram gravados e transcritos 16 encontros entre 2023 e 2024. Dessa forma, a análise contou com os dois materiais, os

quais atuaram de forma complementar: os diários de campo, de conteúdo mais reflexivo, e as transcrições, de conteúdo mais literal.

Tabela 4

Número de Encontros do Grupo “Uma Por Todas” que Foram Gravados

2023	2024
9	7

Nota. Elaborado pela autora

Roteiro de Entrevista com Estudantes que Participaram do Grupo “Meninas Guerreiras”

As entrevistas individuais com as estudantes seguiram o roteiro previamente elaborado pela pesquisadora, intitulado “Percebendo a ALNS e o cotidiano” (Anexo 2). Esse roteiro abrange as seguintes dimensões: (1) características e descrição do ato da ALNS; (2) sentidos e significados atribuídos às lesões pelas próprias estudantes; (3) processos de tomada de consciência relacionados à prática da ALNS; e (4) protagonismo das estudantes nas ações relacionadas ao fenômeno da ALNS. Ao final, foi oferecido um espaço aberto para comentários livres e espontâneos das estudantes.

Essas quatro dimensões são essenciais para compreender os antecedentes, o desenvolvimento e os impactos da ALNS na vida das estudantes entrevistadas, contribuindo para uma análise detalhada e abrangente do fenômeno estudado e das reflexões grupais.

Cartilha “Vamos conversar sobre Autolesão Não Suicida?” (Lorenzetti & Guzzo, 2025)

A cartilha “Vamos conversar sobre Autolesão Não Suicida?” (Lorenzetti & Guzzo, 2025) (Anexo 3), utilizada durante os encontros grupais, apresenta informações fundamentais sobre o fenômeno da ALNS. O material aborda sua definição, estatísticas disponíveis, discussões sobre a nomenclatura adotada e os fatores de risco e proteção

associados à sua ocorrência. Além disso, propõe questionamentos voltados à descolonização do conceito de ALNS e à valorização de espaços seguros de acolhimento e discussão. A cartilha também oferece sugestões de ações individuais e coletivas para a prevenção do fenômeno, bem como perguntas direcionadas tanto às pessoas que se autolesionam quanto a familiares, pessoas próximas e professores.

Destaca-se que a cartilha constitui, em si, um resultado relevante desta pesquisa, por materializar a devolutiva do trabalho às estudantes e à comunidade escolar, no curso da pesquisa e do vivido. Além disso, também é um material que foi criado a partir da interação com as estudantes, e o que elas consideram importante. Sua segunda edição (2025) foi reformulada, sobretudo, em termos de linguagem, a partir de sugestões trazidas pelas próprias estudantes durante os encontros grupais. Esse processo de revisão ocorreu concomitantemente à escrita da tese. As principais modificações em relação à primeira edição (2023) referem-se à adoção de termos mais simples e didáticos, especialmente quando a cartilha apresenta conteúdos técnicos e teóricos. Além disso, foram incorporados mais ícones e desenhos, considerando-se a devolutiva das estudantes e a experiência no campo, que indicaram maior atenção e interação com o material quando recursos visuais são utilizados.

Procedimentos

A pesquisa foi desenvolvida por meio de encontros grupais e entrevistas individuais. A partir desses dispositivos, foram produzidos os seguintes dados: diários de campo, transcrições das gravações dos encontros e das entrevistas

Diários de Campo e Gravações dos Encontros Grupais

Os encontros do grupo “Uma por todas” ocorreram durante o horário letivo escolar, com duração aproximada de 1h30min. Eles foram realizados no próprio espaço escolar, em uma sala designada para tal fim. No início de cada semestre, um

cronograma era elaborado a partir de uma discussão inicial com as participantes, identificando temas cotidianos relevantes para serem abordados no espaço grupal. Ao final de cada encontro, era gerada uma composição textual em forma de diário de campo, com registro descritivo e interpretativo das cenas, falas e impressões da psicóloga-pesquisadora sobre o andamento do grupo.

Como já relatado, a partir de 2023, devido à complexidade da mediação grupal e à necessidade de registro detalhado das discussões, os encontros passaram a ser gravados em áudio. As gravações foram transcritas posteriormente em arquivos digitais em formato *.docx*, para uma análise mais aprofundada dos conteúdos discutidos. Todas as participantes consentiram previamente com as gravações, garantindo-se a confidencialidade por meio do uso de pseudônimos nas transcrições.

Para assegurar qualidade e rigor, a transcrição dos áudios (total de 1116 minutos) foi realizada por uma empresa terceirizada especializada em transcrição de dados qualitativos.

Cartilha “Vamos falar sobre ALNS”

Realizou-se também a leitura da cartilha “Vamos conversar sobre Autolesão Não Suicida?” (Lorenzetti & Guzzo, 2025), em diferentes encontros do grupo, juntamente com as perguntas propostas no material, o que desencadeou diversas discussões sobre as experiências individuais das estudantes acerca da ALNS. A leitura foi feita de forma coletiva e livre, em que cada participante lia um trecho do material, o que suscitava discussões e eventuais dúvidas. Após a leitura e a discussão de cada trecho, as estudantes registravam suas respostas no material.

Entrevistas Individuais

Foram realizadas três entrevistas individuais, que aconteceram durante o horário letivo escolar e tiveram duração máxima de uma hora cada. Foi realizada uma

entrevista por dia, em função da disponibilidade de horário das estudantes. Partindo do pressuposto de que os dados são construídos na relação dialógica entre pesquisadora e participante, as entrevistas foram conduzidas de maneira flexível, abertas à emergência espontânea de conteúdos significativos. A pesquisadora adotou uma postura implicada diretamente no processo, com foco na escuta atenta, na produção de sentidos e na valorização das singularidades das narrativas, em consonância com os fundamentos da Epistemologia Qualitativa (González Rey, 2019b).

Considerações Éticas

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número de processo 74948223.2.0000.5481, em conformidade com a Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024 (Brasil, 2024), que dispõe sobre os princípios, diretrizes e normas para a condução de pesquisas com seres humanos por instituições públicas ou privadas, e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Foram apresentados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos responsáveis legais das estudantes participantes (Anexo 4), autorizando a realização das entrevistas e o uso das informações obtidas no âmbito deste estudo. As estudantes foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e, de acordo com os princípios éticos que regem a pesquisa com jovens, também assinaram o TCLE específico para estudantes (Anexo 5).

Para garantir o sigilo e a confidencialidade, todos os nomes próprios e quaisquer dados que possam identificar direta ou indiretamente as participantes, foram substituídos por nomes fictícios, devidamente indicados no início da apresentação de cada material. As participantes e seus responsáveis foram comunicados sobre a utilização das informações provenientes das discussões em grupo como parte integrante da pesquisa, e manifestaram concordância com sua inclusão neste manuscrito.

Forma de Análise dos Resultados

A seguir será apresentada a metodologia empregada na análise dos resultados. Serão explicados os procedimentos utilizados, bem como os passos para o uso do *software* ATLAS.ti 25¹², que orientou a análise.

O Uso do *Software* Atlas.ti 25

Segundo Silver & Lewis (2014), o Atlas.ti é um software de apoio (CAQDAS) que organiza o corpus e dá rastreabilidade às decisões analíticas por meio de códigos, memos, consultas e redes. A análise, no entanto, é produzida pelo referencial teórico-metodológico e pelas interpretações da pesquisadora. Ou seja, é importante destacar que o ATLAS.ti 25, é um *software* de organização de dados. Seus recursos (códigos, memos, grupos, redes) foram utilizados não apenas para classificar trechos, mas para tensionar contradições, produzir hipóteses e articular indicadores em núcleos e zonas de sentido. Nesse sentido, não é o *software* que carrega intencionalidade crítica, mas o uso que dele se faz, ancorado na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa.

A análise começou com a organização de todo o material no programa, o que ajudou a reunir e localizar os trechos mais importantes. Em seguida, esses trechos foram lidos e comparados, e as interpretações foram sendo construídas aos poucos, em diálogo com os objetivos da pesquisa e com os fundamentos teóricos do estudo. Os objetivos funcionaram como guia para selecionar os excertos e para chegar a compreensões mais amplas que respondessem ao que a pesquisa buscava investigar

Ao ser apropriado de forma intencional pela pesquisadora, ele deixou de ser apenas um recurso técnico e passou a atuar como dispositivo epistemológico. Isso se

¹² Para um aprofundamento sobre estratégias de uso do ATLAS.ti na análise qualitativa, ver Friese (2019). Contudo, é importante frisar que o uso do ATLAS.ti foi orientado pelas escolhas teórico-metodológicas da pesquisa. O *software* foi utilizado como recurso de organização e sistematização do corpus, e não como roteiro metodológico, de modo que as etapas de trabalho foram definidas em função dos objetivos do estudo e do percurso construtivo interpretativo adotado.

justifica porque, a partir do uso intencional do software, foi possível: (1) organizar os fragmentos do discurso em códigos, memos, grupos e redes, recursos que favorecem a construção progressiva de hipóteses interpretativas; (2) mediar a elaboração dialética entre parte e todo, possibilitando visualizar a relação entre indicadores de sentido, núcleos e zonas; e (3) operar como espaço de reflexão, não apenas de sistematização. As etapas do processo e a metodologia empregada na análise dos resultados será explicitada a seguir.

A Metodologia Construtivo Interpretativa (MCI)

A análise dos dados foi conduzida com base na Metodologia Construtivo Interpretativa (MCI) (González Rey, 2019; Rossato & Martínez, 2018) e organizada pelo uso do software ATLAS.ti 25. Embora forneça recursos técnicos de marcação e organização, a análise não é um produto automático do software. Os indicadores, núcleos e zonas de sentido resultam da construção e interpretação da pesquisadora, ancorada na Epistemologia Qualitativa e na Metodologia Construtivo-Interpretativa, que se utiliza do programa como ferramenta de apoio e visualização. Todos os níveis de organização dos dados foram criados e intitulados pela pesquisadora a partir da interpretação de sentidos de cada citação.

Assumindo o princípio de totalidade do MHD como horizonte, a MCI organiza o percurso analítico de modo a integrar construções parciais (os indicadores) em sínteses teóricas mais gerais. Como a existência é dialética e histórica, modelos teóricos não se encerram como verdades definitivas, mas como “a melhor construção de conhecimento sobre o que está sendo estudado, naquela conjuntura” (González Rey, 2019a, p. 6). Essa formulação explicita a convergência entre MHD e MCI: se a totalidade é móvel e contraditória, não há como esgotar o conhecimento de um fenômeno. Konder (1998) reforça esse ponto ao lembrar que totalidades em transformação inviabilizam um

conhecimento findável. Trabalha-se portanto, com sínteses em níveis distintos da totalidade, reconhecendo o que se transforma e o que permanece no tempo histórico.

Nesse cenário, González Rey (2019a) enfatiza que a generalização em MCI decorre da articulação de múltiplas sínteses derivadas de configurações subjetivas singulares. Essa generalização inclui tanto o que há de comum quanto o que difere entre os sujeitos. Negligenciar as diferenças significaria negar o caráter único de cada configuração subjetiva que o sujeito constitui ao longo da vida¹³.

Do ponto de vista metodológico, isso implica que as informações não são meramente coletadas: elas se transformam em indicadores que iluminam questões substantivas a partir das formas singulares de viver o cotidiano. Desse movimento emergem nexos teóricos que consolidam uma síntese/modelo referida à realidade investigada. Tal processo não se restringe ao plano do dito imediato, visto que procura desvelar contradições e ultrapassar as aparências. Por isso, requer a atuação contínua da pesquisadora no campo, como propõe a PAP, e seu vínculo dialógico com os participantes. Essa relação sustenta e favorece novas configurações subjetivas que, nas condições rotineiras da vida cotidiana, talvez não emergissem (González Rey, 2019a).

Como sintetiza González Rey (2019b, p. 36):

[...] é o processo construtivo-interpretativo do pesquisador e do profissional o que converte o diálogo num processo privilegiado de produção de saber nas ciências sociais, assim como o saber em uma ferramenta dialógica. [...] O diálogo permite o engajamento necessário com o outro, o que transforma a pesquisa simultaneamente em produção de saber e processo de desenvolvimento subjetivo.

¹³ Por isso, cada fala e cada citação que reflete o ponto de vista dos sujeitos, têm relevância no processo analítico. Elas expressam modos singulares de significar, sentir e experienciar os temas abordados nesta pesquisa.

Ou seja, o diálogo é meio e produto: ao mesmo tempo em que gera conhecimento, transforma aqueles que o produzem. Desse modo, a MCI não apenas interpreta realidades, ela cria condições de desenvolvimento e transformação para os sujeitos envolvidos na construção do conhecimento. Se o diálogo faz emergir novas emoções, sentidos e significados, ele também reconfigura o sujeito e sua relação com a realidade concreta, por meio da ação que esse sujeito realiza sobre o mundo. Essa compreensão é convergente com as leis da dialética no MHD: mudanças na totalidade não ocorrem de modo imediato nem passivo; elas resultam do acúmulo de transformações nas partes, até que um ponto crítico permita a mudança qualitativa do todo (Konder, 1998).

Em consequência, as transformações ontológicas, epistemológicas e metodológicas comprometem-se com uma ciência capaz de incidir na vida cotidiana dos participantes. É pela soma dessas transformações que impulsiona mudanças sociais mais amplas. É nesse horizonte que se afirma o caráter ético-político da MCI, em plena coerência com os fundamentos metodológicos que orientam este trabalho.

É importante destacar que essa metodologia não é apenas uma forma de análise dos resultados, pois abrange todo o processo de pesquisa: desde a entrada em campo até a construção teórica final. O ato de pesquisar já é parte do processo de produção de conhecimento. Nesse mesmo movimento, a posição da pesquisadora deixa de ser apenas a de intérprete do processo e passa a integrar a própria dinâmica construtivo-interpretativa. É a partir dessa implicação que a metodologia se concretiza como *práxis* e ganha sentido ético-político no campo.

Dessa forma, a subjetividade da pesquisadora compõe o próprio processo de produção de conhecimento. O caminho analítico é não linear e emergente desde a entrada em campo. Ele se consolida na relação com os participantes, na construção dos

instrumentos e no arranjo que a configuração subjetiva da pesquisadora assume diante dessas interações. Por isso, a criatividade teórica é condição de trabalho: orienta perguntas, escolhas e integrações de dados, garantindo a rastreabilidade¹⁴ entre citação, indicador, núcleo e zona de sentido e preservando a perspectiva do sujeito.

O processo dialógico, por exigir que a pesquisadora se coloque na relação com os participantes, também exige criatividade para sustentar um diálogo que tensione as lógicas em jogo. Desencadear falas automáticas e lineares não é tensionar, muito menos implicar-se. Por isso fala-se em *práxis*, ela não é instrumentalizada em qualquer diálogo e não é qualquer relação de pesquisa que tensiona as configurações subjetivas. Sem posicionamento ético-político, intencionalidade e arcabouço teórico-metodológico consistente, a pesquisa perde potência transformadora e tende a deslizar para mero descritivismo.

Procedimentos de Análise

As fontes de informação foram analisadas em dois blocos distintos: (1) entrevistas e (2) transcrições dos áudios dos encontros grupais e dos diários de campo, os quais geraram sei zonas de sentido (três zonas de sentido por bloco).

Os procedimentos de análise seguiram as seguintes etapas:

1. Identificação dos indicadores de sentido: Após leitura exaustiva das fontes de informação, foram selecionados trechos significativos, interpretados como expressões de processos subjetivos vinculados à experiência e ao fenômeno da ALNS. Durante a leitura e seleção, foram elaborados indicadores de sentido a partir desses trechos, considerados construções iniciais e provisórias de significados emergentes. Os indicadores de sentido correspondem a construções da pesquisadora elaboradas a partir

¹⁴ É a capacidade de tornar visível o percurso analítico: do trecho empírico aos indicadores de sentido, destes aos núcleos e zonas, até a afirmação teórica, com justificativas breves e referência à fundamentação teórica

de comportamentos, gestos, posturas, emoções e falas dos participantes. Ainda que tais dimensões não tragam de forma explícita o conteúdo do sentido, elas configuram possibilidades de expressão que, articuladas no processo interpretativo, permitem compreender melhor a subjetividade em sua complexidade (González Rey, 2019b).

Uso técnico do software: Os indicadores de sentido foram construídos a partir da ferramenta “Criar códigos” que permitiu selecionar trechos dos documentos (“Citações”) para sua codificação. Esses códigos foram organizados no ATLAS.ti 25 de modo a permitir a constante revisão e ampliação interpretativa. O que o software denomina como código são o que se conceitua como indicadores de sentido. Cada indicador foi construído de forma clara e concisa, com o objetivo de traduzir os sentidos expressos nos trechos e oferecer uma primeira interpretação das fontes de informação. Os indicadores de sentido foram organizados, inicialmente, por cores associadas a guias analíticos, para que fosse possível uma retomada mais fácil e diretiva desses conteúdos em outras etapas da análise.

Os guias analíticos foram elaborados com base nos objetivos da pesquisa e na experiência da psicóloga-pesquisadora durante suas ações em campo. Foram criados como forma de orientar e sistematizar o processo analítico, sem dispersar a densidade e a complexidade dos dados, facilitando a construção da etapa seguinte. Para apoiar esse agrupamento, foi implementado um sistema de cores no software, facilitando a visualização e a categorização dos trechos em termos interpretativos:

Figura 1

Legenda em cores dos guias analíticos

- Reconhecimento e validação dos grupos dialógicos como espaço de acolhimento e pertencimento
- Processo de conscientização sobre a ALNS e formas de prevenção
- Perspectiva do Sujeito e Capacidade de Ação restritiva
- Transição entre os guias perspectiva do sujeito e processos de conscientização
- Falas que explicitam mediações da profissional de psicologia
- Limitações contextuais, institucionais ou dificuldades para seguir o planejamento grupal

Nota. Elaborado pela autora

- a. **Reconhecimento e validação do grupo como espaço de acolhimento e pertencimento:** refere-se a trechos que expressam a descrição do espaço grupal ou reconhecimento afetivo do grupo como espaço de acolhimento, expressão, reflexão, pertencimento, vínculo ou conforto.
- b. **Tomada de consciência sobre a ALNS e formas de prevenção:** abrange trechos em que as participantes demonstram reflexão sobre a prática da ALNS, reconhecendo seus efeitos prejudiciais, seus limites como forma de alívio e a importância de outras formas de cuidado (como a escuta, a

expressão artística e o acolhimento). A tomada de consciência aqui se expressa também como reconhecimento das dimensões sociais e culturais que estão por trás do fenômeno, ampliando a consciência para além de uma perspectiva individualizante. Esse guia também marca momentos em que as participantes produzem sentidos que apontam para a prevenção, a superação e a reconstrução de estratégias mais elaboradas de enfrentamento do sofrimento.

c. Perspectiva do sujeito e capacidade de ação restritiva ou generalizada:

Este guia reúne falas que expressam diretamente a forma como cada participante vive, compreende ou se posiciona diante da ALNS. Envolve tanto trechos que revelam capacidade de ação restrita (imersão na dor, ausência de simbolização, repetição da prática), quanto trechos que indicam ação generalizada (quando a participante encontra formas mais amplas de lidar com o sofrimento, mesmo sem consciência crítica plena). Também inclui descrições detalhadas sobre a prática (formas, locais, frequência, relação com o corpo), que elucidam elementos fundamentais para compreender a ALNS a partir da perspectiva do sujeito.

d. Transição entre os guias perspectiva do sujeito (vermelho) e tomada de

consciência (azul): Este guia exemplifica trechos que apresentam uma intersecção entre os guias analíticos vermelho e azul. Nesse sentido, são trechos em que a participante descreve sua vivência com a ALNS e, ao mesmo tempo, começa a demonstrar certa elaboração crítica sobre o fenômeno. São trechos que expressam a perspectiva com alguma movimentação interpretativa, como reconhecer que o corte já não fazia efeito ou que a prática trouxe prejuízos. Essa zona de transição entre ação e

reflexão foi criada para evidenciar expressivos movimentos subjetivos de tomada de consciência e descrição crítica do fenômeno.

- e. **Falas que explicitam mediações da profissional da psicologia:** Este guia reúne as falas da profissional de psicologia durante os espaços dialógicos e nas conversas individuais com as estudantes. Essas mediações são fundamentais por evidenciarem o posicionamento ético, teórico e político da profissional que também é participante ativa do processo dialógico. Ao intervir, escutar e problematizar, ela materializa os fundamentos metodológicos da pesquisa, atuando como sujeito implicado na produção coletiva de sentidos.
- f. **Limitações contextuais, institucionais ou dificuldades para seguir o planejamento grupal:** Este guia contém falas das participantes do grupo e registros dos diários de campo que expressam situações limitantes relacionadas ao espaço institucional ou às dificuldades de organizar e manter as conversas grupais, seja por dispersão das estudantes, seja por restrições físicas ou estruturais do ambiente escolar.

2. Construção dos Núcleos de sentido: após a sistematização dos indicadores, iniciou-se a construção dos núcleos de sentido, que reúnem indicadores heterogêneos entre si, mas que compartilham uma mesma direção interpretativa. Essa direção interpretativa foi construída com a ajuda dos guias analíticos, os quais funcionaram como eixos orientadores para identificar convergências, tensões e recorrências entre os indicadores. Essa etapa representou um movimento de sistematização intermediária de caráter dialético, flexível e aberto a revisões. Esse movimento respeitou a complexidade dos conteúdos trazidos pelas participantes e buscou dar unidade a temas que aparecem de forma recorrente ou interligada. Pela

sobreposição de sentidos presentes nos indicadores, não foi feita a restrição de que cada indicador estivesse apenas em um núcleo de sentido, de forma a preservar a densidade e as conexões entre os sentidos produzidos.

Uso técnico do software: Para estruturar os núcleos de sentido, foram utilizados os “Grupos de Códigos”, funcionalidade que permitiu reunir indicadores com aproximações teóricas e temáticas, favorecendo a articulação interpretativa entre eles. Cada grupo passou a representar uma dimensão subjetiva mais complexa, construída a partir da convergência e da tensão entre os indicadores. Durante essa etapa, a ferramenta “Memos”, foi utilizada como registro de hipóteses interpretativas, acompanhando o processo de passagem dos indicadores de sentido aos núcleos de sentido e, posteriormente, às zonas de sentido. Essa estratégia permitiu que o movimento de interpretação se mantivesse vivo, evitando descrições estáticas e favorecendo a emergência de contradições e tensões subjetivas nos dados, facilitando a posterior retomada em um campo interpretativo mais abrangente. A escrita dos memos seguiu um roteiro inspirado nas categorias do Materialismo Histórico-Dialético, e organizou o conteúdo em quatro eixos. São eles: (1) síntese geral sobre o núcleo, equivalente à categoria de totalidade; (2) contradição central, referente às contradições da realidade concreta; (3) interpretação, vinculada aos nexos explicativos; e (4) principais indicadores que compunham o núcleo.

3. Construção das zonas de sentido: após a organização dos indicadores em núcleos, foi possível construir as zonas de sentido, entendidas como conjuntos mais amplos e aprofundados de significados, que ajudam a compreender de forma mais integrada o fenômeno investigado. As zonas foram criadas a partir da articulação entre os dados analisados, os núcleos construídos, os objetivos do estudo, e a teoria que sustenta a pesquisa. Nessa etapa, a análise se tornou mais interpretativa e buscou

sistematizar os sentidos construídos ao longo do processo, relacionando as experiências das participantes com os fundamentos teóricos e com os aprendizados obtidos no campo.

As análises preliminares (guias analíticos e hipóteses interpretativas) realizadas durante o percurso empírico foram reconhecidas como parte integrante do processo construtivo-interpretativo e serviram como base para a sistematização e categorização das zonas.

Uso técnico do software: As zonas de sentido foram delineadas utilizando a ferramenta “Criar rede” e construídas com o apoio do recurso de visualização em rede (*Code Network View*), que permitiu identificar articulações entre núcleos, revelando campos interpretativos mais amplos relacionados ao fenômeno da ALNS. Essas zonas representam sínteses teórico-analíticas elaboradas pela pesquisadora a partir da interação entre os dados, os objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado.

Resultados e Discussão

Cada imagem da zona de sentido criada no *software* organiza-se em três níveis analíticos. Em rosa, no centro, encontra-se o nome da zona de sentido, que se articula diretamente com os núcleos de sentido (representados em fundo preto). Cada núcleo, por sua vez, conecta-se aos indicadores de sentido, apresentados em caixas coloridas de acordo com o guia analítico ao qual pertencem (Figura 1). Cabe destacar que os indicadores podem aparecer em mais de um núcleo, o que reflete a complexidade e a densidade do material, bem como a coerência interna entre os diferentes níveis de análise.

Esse entrelaçamento reforça a própria noção de zona de sentido como campo de inteligibilidade. Não se trata de uma simples categorização, mas de um espaço interpretativo no qual diferentes indicadores e núcleos se cruzam, iluminando

dimensões comuns do fenômeno e permitindo compreender como ele se configura em sua totalidade. Ressalta-se, ainda, que, na finalização de cada zona de sentido, foram representados apenas os indicadores considerados mais centrais para a análise, como uma forma de seleção construtiva-interpretativa.

Zonas de Sentido das Entrevistas Individuais

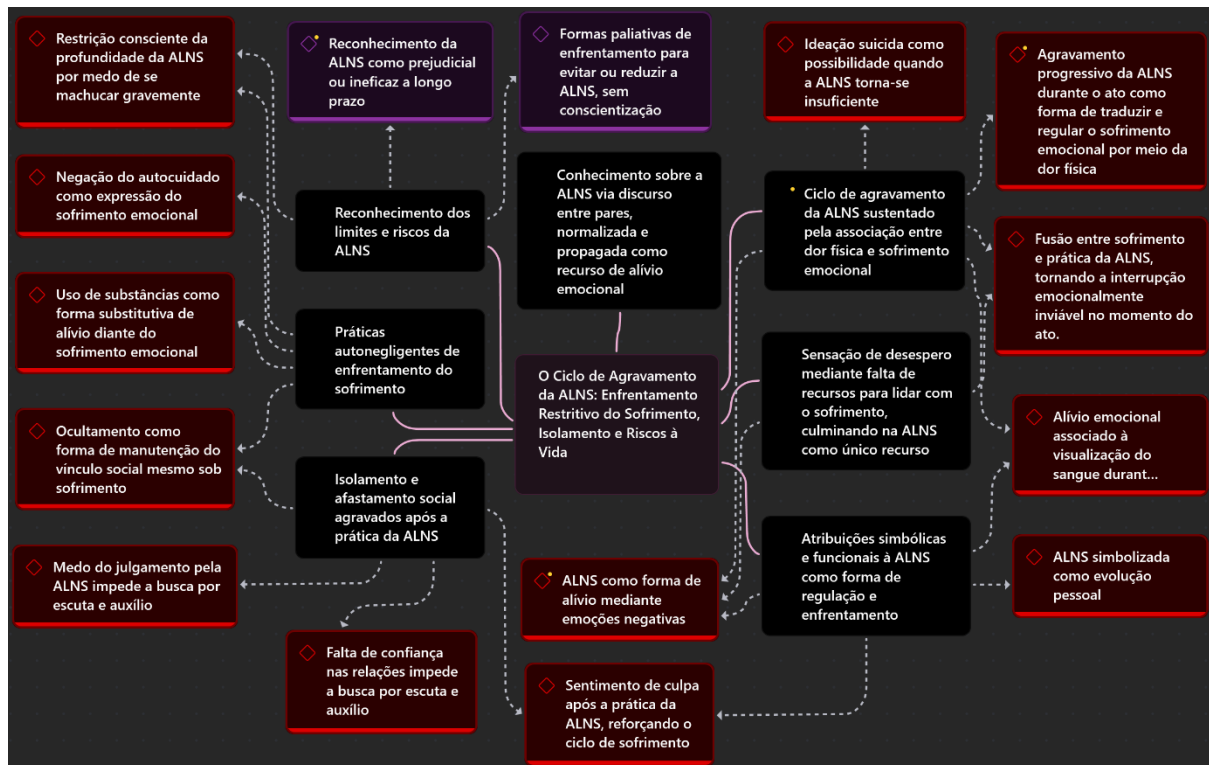
O primeiro bloco de zonas de sentido refere-se à análise das entrevistas realizadas com estudantes que participaram, antes da pandemia, do grupo “Meninas Guerreiras” e que, atualmente, não se lesionam. A partir das dimensões que orientaram o roteiro de entrevista, a análise buscou reconhecer, explicitar e compreender os sentidos atribuídos à ALNS pelas estudantes. Além disso, a análise procurou compreender como vivenciam os espaços coletivos — especialmente família e escola — e como experienciaram e significaram o grupo durante a participação.

O Ciclo de Agravamento da ALNS: Enfrentamento Restritivo do Sofrimento, Isolamento e Riscos à Vida

A primeira zona de sentido intitula-se “O ciclo de agravamento da ALNS: enfrentamento restritivo do sofrimento, isolamento e riscos à vida”. Ela reúne núcleos de sentido construídos a partir de falas que, majoritariamente, trouxeram a perspectiva das estudantes sobre a ALNS e a função que o comportamento ocupa na vida delas:

Figura 2

Zona de Sentido 1.1 – O Ciclo de Agravamento da ALNS: Enfrentamento Restritivo do Sofrimento, Isolamento e Riscos à Vida



Nota. Elaborado pela autora no software *ATLAS.ti 25* a partir dos dados da pesquisa.

Como se observa na Figura 2, os núcleos se organizam em torno do eixo central do ciclo de agravamento da ALNS, articulando indicadores que expressam formas de enfrentamento imediato do sofrimento, autonegligência, isolamento e risco.

A zona de sentido reúne os seguintes núcleos: (1) conhecimento sobre a ALNS via discurso entre pares, normalizada e propagada como recurso de alívio emocional; (2) ciclo de agravamento da ALNS sustentado pela associação entre dor física e sofrimento emocional; (3) sensação de desespero mediante a falta de recursos para lidar com o sofrimento; (4) atribuições simbólicas e funcionais à ALNS como forma de enfrentamento do sofrimento; (5) isolamento e afastamento social agravados após a prática da ALNS; (6) práticas autonegligentes de enfrentamento do sofrimento; (7) reconhecimento dos limites e riscos da ALNS. Pelos relatos das estudantes, é possível

compreender a prática como uma forma de enfrentamento imediato¹⁵ do sofrimento diante de sentimentos intensos. Para além dessa função, os relatos também apontam para o reconhecimento dos riscos implicados.

Essa consciência não surge apenas após a participação no grupo dialógico, mas já se manifesta durante o próprio ato, quando as estudantes reconhecem seus prejuízos. Assim, evidencia-se uma contradição: ainda que reconheçam os riscos, naquele momento a ALNS segue configurada subjetivamente como a ação possível para lidar com o sofrimento.

O indicador mais recorrente nos relatos foi “ALNS como forma de alívio mediante emoções negativas”. Esse indicador demonstra, a partir da perspectiva dos estudantes, a função principal da ALNS: alívio momentâneo de um sofrimento que não encontra lugar de expressão. Essa ideia aparece de diferentes formas nos trechos. Em um relato, a estudante conta que começou a se machucar na época em que atravessava um luto (por violência) e se sentia culpada: “Começou quando eu tive a perda minha tia, assassinada, que eu me culpava muito. Era uma coisa que doía muito em mim” (Entrevista 2).

O alívio aparece como uma busca constante e uma motivação forte para a ALNS:

“E foi aí que eu comecei a me cortar, pra ver se aliviava a dor. Em vez de eu chegar em alguém para poder desabafar, eu preferi ir para a base do corte”

(Entrevista 1).

¹⁵ É importante destacar que enfrentamento, nesse contexto, não é utilizado de forma positiva por si só. Trata-se de um conjunto de ações produzidas diante do sofrimento que, embora ativas, não transformam as condições concretas nem ampliam a capacidade de ação das jovens, não se configurando como um enfrentamento saudável e transformador.

Em outro relato, uma estudante não conseguia nem compreender por que sentia emoções negativas e pensamentos ansiosos, mas ainda assim simbolizava a ALNS como resolução:

E eu comecei a ter as crises, né? Ficava chateada e não entendia, achava que era sem motivo e tal. Aí teve uma vez que eu tive uma crise tão forte que eu peguei e me cortei. Peguei... Como eu já te falei, minha mãe trabalhava num laboratório. E ela tinha estilete, essas coisas. Aí eu pegava e cortava (Entrevista 3).

Ora, tendo conhecimento de tudo o que a estudante já thavia, na época, dividido sobre as questões que lhe causavam sofrimento era evidente o quanto situações de violência vividas em casa lhe trouxeram angústias intensas. O “chorar sem motivo” revela menos uma ausência real de causas e mais um processo de deslegitimação do próprio sofrimento. A falta de espaços de expressão e validação leva a estudante a simbolizar o luto como culpa pessoal, deslocando o foco das condições objetivas para si mesma. Nessa configuração subjetiva, segundo González Rey (2019c), o corpo passa a operar como espaço simbólico-emocional no qual se cristaliza o sentido do sofrimento. Assim, a ALNS emerge como forma imediata de enfrentamento do sofrimento e autopenalização. Isso também aparece após o ato:

(após o ato) Eu ficava um pouco mais leve. E me sentia culpada pelas coisas que estavam acontecendo.

Psicóloga

As coisas que estavam acontecendo eram as questões com seu pai, que voce disse anteriormente?

Estudante 1

Sim. (Entrevista 1).

Em outro relato, a estudante conta que simbolizava a ALNS como “evolução pessoal”, o que reforça a ideia de que fenômeno serve como autopunição:

Eu via que estava me machucando e com aquilo, eu achava que eu ia melhorar, parecia que eu ia evoluir com cada corte, sabe? (Entrevista 2).

Essa lógica autopunitiva também é reafirmada quando perguntada sobre a importância que as lesões passaram a ter na sua vida:

É, eu acho que foi por conta que eu me sentia muito culpada pela morte da minha tia. Porque um dia antes de ter acontecido o assassinato dela, eu e ela tinha brigado e, tipo, eu não consegui, me despedir, não tinha pedido desculpa. Sabe quando você não espera por aquele momento.... (Entrevista 2).

Nesse momento da entrevista, a estudante chora, sinal de como o tema ainda a atravessa. O fato de conseguir falar sobre o período e relacionar a prática à culpa e ao luto indica um importante nível de elaboração nos dias atuais, ainda que a dor siga presente.

No relato da jovem, é possível compreender como ela foi claramente atravessada por uma grave situação de violência estrutural e simbolizava seu luto a partir da culpa que sentia. Nos termos de Martín-Baró (1990), trata-se de uma violência que se reproduz no tecido social e incide psicossocialmente na vida dos sujeitos. O assassinato da tia se converte em sentidos que afetam a jovem principalmente como culpa pelo conflito anterior e pela despedida que não aconteceu. Esse é o plano da subjetividade social: o modo como um acontecimento violento e de ordem social se inscreve nas relações e passa a organizar o que se sente, o que se cala e o que se considera possível. Ao simbolizar o acontecimento, a jovem individualiza o sofrimento social como falha própria e o devolve ao corpo em forma de autopunição; é nesse movimento que a ALNS se centraliza como punição e saída imediata diante do luto.

Complementando a função punitiva que simboliza a ALNS na configuração subjetiva da estudante, ela também relaciona o alívio à visualização do sangue, em linha com o relato de “evolução pessoal”:

Psicóloga

[...] mas por que que você acha que o corte te dava o Alívio? O que era aliviante em se cortar?

Estudante 2

Me ver sangrando era muito aliviante (Entrevista 2).

Nessa fala, o sangue não é apenas consequência dos cortes, mas um símbolo que torna visível um sofrimento até então invisível, não endereçado. O alívio ao visualizar o sangue pode estar relacionado à necessidade de externalizar, expurgar ou punir-se pela culpa sentida, uma prova concreta de uma dor subjetiva. Assim, a ALNS aparece como uma maneira de dar forma sensível o sofrimento emocional. Essa função também aparece em outros relatos:

[...] tentar me enforcar. Mas acho que o que eu mais fazia, era na base do corte, porque para mim, aliviava. Não é que aliviava, mas você sentia aquela dor (Entrevista 1).

Aqui, o referido “alívio” está menos em cessar a dor emocional e mais em sentir a dor física. A dor no corpo torna-se quase algo conhecido, tolerável e manejável, enquanto o sofrimento simbólico-emocional permanece difuso e difícil de organizar. Nessa configuração, o ato autodestrutivo funciona como controle temporário do que não encontra linguagem: uma alternativa imediata para não lidar com a dor emocional naquele momento. Essa necessidade de concretizar a dor no corpo também aparece em outro relato:

Tipo, quando eu me cortava eu queria me cortar mais, não queria parar, mas tem uma hora que você chega e fala assim, não está bom assim, eu já estou sentindo a dor que eu estou sentindo do meu problema (Entrevista 1).

Nessa perspectiva, a forma de simbolizar a dor torna-se, então, concreta e física. Como González Rey (2019c) coloca, o corpo não pode estar dissociado da subjetividade e, como fonte permanente de emoções, ele também se torna local de elaboração do que a estudante chama de “problema”. A percepção que a estudante tem de sua capacidade de ação é restrita, e assim o corpo emerge como alternativa imediata que não transforma as condições do sofrimento, mas o devolve a si mesma (Holzkamp, 2016).

Contudo, uma dimensão nova aparece: um vislumbre da tomada de consciência sobre possíveis riscos da prática e a hora de parar. Essa “vigilância” demonstra um reconhecimento de risco e de preservação da vida. Como coloca Freire (1979), a tomada de consciência é ingênua, acrítica e ainda não é traduzida em ações concretas: percebe o limite, mas não o traduz em outra ação; a estudante não rompe totalmente com a prática nem elabora criticamente a culpa que associa às experiências de conflito familiar.

Nessa linha, as estudantes também relatam buscar estratégias paliativas para parar de se machucar, o que não funcionava:

Às vezes eu pegava gelo, sabe? Que eu tava na mão, aí tipo, eu me concentrava naquilo. Pra não me cortar, mas acabava voltando a me cortar (Entrevista 3).

Apenas substituir a sensação não foi suficiente para cessar o comportamento. Sem espaços dialógicos que tensionem e desloquem os sentidos produzidos, a troca do estímulo não promove reconfiguração subjetiva nem transforma o caráter da ação.

Dessa forma, há uma oscilação entre a ação restritiva e a percepção dos limites do ato. Na ausência de mediações simbólicas, esse reconhecimento não se converte em alternativa, mas permanece restrito à experiência corporal imediata.

Mais do que a intensificação do ato em si, as falas revelam um processo de aprendizado e normalização da autolesão como resposta ao sofrimento: “Com o tempo a pessoa vai querendo cada vez mais descontar a raiva naquilo” (Entrevista 1). A prática se institucionaliza no cotidiano, incorporada como recurso previsível diante de emoções negativas. A ideia de “melhorar” quanto mais se corta – fala presente em trecho supracitado (pg. 63) – reforça essa racionalização: a prática deixa de ser apenas uma reação episódica e passa a compor um repertório restritivo de enfrentamento. Nessa lógica, não se trata apenas de alívio momentâneo, mas de um sentido aprendido e repetido, que se torna cada vez mais difícil de interromper na ausência de mediações simbólicas. Quando uma ação se torna rotineira, não há emergência para a criatividade (González Rey, 2019).

Nesse âmbito, a ALNS se configura como uma prática auto negligente. Não apenas pelo corte em si, mas também por outras formas encontradas para sustentar o ciclo da prática, mesmo diante de prejuízos e riscos:

Mas eu não tinha muita coragem de fazer corte fundo. Eu não... Eu só gostava, tipo, de cortar mesmo. Porque eu tinha medo de me machucar. De machucar a minha veia. De cortar e furar (Entrevista 1).

O relato evidencia o caráter não suicida das lesões e como, paradoxalmente, funcionam como estratégia de sobrevivência enquanto produzem destruição. Ainda que produza alívio imediato, a prática se retroalimenta, instaurando um ciclo em que cada episódio reforça o seguinte. O alívio curto convive com a consciência de risco e com a sensação de inadequação, intensificando o sofrimento e mantendo a estudante presa a uma lógica de enfrentamento destrutiva:

Porque eu fazia de tudo pra esconder das pessoas. Pra elas não verem. Eu ficava com o pensamento de... Nossa, e se alguém ver? (Entrevista 2).

Emoções como culpa, raiva e medo atravessam a experiência, compondo configurações subjetivas que organizam sentidos em torno de si mesma de forma predominantemente negativa. Nessa lógica, cada episódio reforça a sensação de inadequação e fragiliza a busca por apoio, consolidando um ciclo de repetição da prática.

E eu preferia me cortar do que chegar e conversar com alguém, porque eu não tinha confiança em ninguém (Entrevista 2).

Nesse cenário, a ALNS se torna uma alternativa de confiança, o que reforça sua função de alívio e mantém a recorrência a longo prazo, diante de um colapso de espaços dialógicos:

Psicóloga

Qual a importância que você dava aos cortes?

Estudante 2

Começaram a ser mais importantes, porque, como eu já te falei, eu não conseguia desabafar. Então eu conseguia desabafar comigo mesma, me mutilando. Não tinha com quem eu conversar e eu também não confiava em ninguém (Entrevista 2).

A fala explicita um deslocamento do “desabafo” para um monólogo corporal: “eu conseguia desabafar comigo mesma, me mutilando”. Nessa direção, a subjetividade social aparece com nitidez. Ao dizer que “não confiava em ninguém” fica evidente que o relato não se reduz a apenas uma experiência privada, mas ao efeito de relações e discursos que, ao deslegitimarem a dor, produzem desconfiança e silêncio nos espaços de convivência. O “desabafo” deixa de circular socialmente e se cristaliza no corpo, o que aumenta a centralidade da prática e estreita as possibilidades de transformação dos sentidos produzidos.

A culpa, sentimento já relatado anteriormente, opera nesse circuito, mantendo o isolamento de quem se autolesiona. Afinal, se já havia pouca confiança antes da prática, após a prática pedir auxílio e relatar o que estava acontecendo torna-se ainda mais difícil. Em outro momento, a estudante relata arrependimento, mas, apesar afirmar que não desejava repetir, não conseguia romper o ciclo.

Na época eu ficava: O que que vão pensar de mim? Eu me culpava muito, né?

Eu falava, nossa cara, que merda que eu fiz. Eu nunca mais vou fazer isso

(Entrevista 3).

Aqui, evidencia-se como essas emoções constituíam a configuração subjetiva em torno da ALNS e de si mesma, organizando-se de uma forma que retroalimenta o isolamento advindo da prática. O medo de julgamento inibe a busca por apoio e intensifica o silêncio:

Psicóloga

Quando você pensava em pedir ajuda para alguém, você tinha medo de ser julgada?

Estudante 2

Tinha. Eu acabava ficando em silêncio (Entrevista 2).

Dessa forma, as lesões impõem exigências e novos temores, como a necessidade de ocultar as marcas, o que produz vigilância permanente. Essa é outra contradição central da prática: ela é frequentemente simbolizada pelas jovens como algo que causa alívio, um monólogo corporal que materializa a dor. Entretanto, as estudantes elencam diferentes novos prejuízos que podem desencadear sentimentos negativos: culpa, receio, cuidado permanente para manter a prática e preservar a própria vida, medo de ser julgada e medo de descobrirem. Todas essas novas emoções atravessam os sentidos subjetivos da prática e vão configurando-a partir de emoções que, claramente, irão

causar mais angústia e ansiedade. Não se trata apenas do “problema” inicial, mas também do esforço para manter a ALNS sem sofrer punições ou outras consequências sociais.

Considerando que a subjetividade se configura como um processo gerador simbólico-emocional que incide diretamente sobre a experiência e a ação dos sujeitos (González Rey, 2021), os sentidos produzidos em torno da ALNS tendem a cristalizar-se, repercutindo na autoimagem e na qualidade do cotidiano: “Aí você não tem vontade de fazer amizade, não tem vontade de viver não tem vontade de fazer nada, nem comer eu comia direito” (Entrevista 2). A falta da vontade de comer também é relatada por outra estudante: “eu ficava sem vontade de comer, minha mãe falava pra eu comer eu não queria comer” (Entrevista 1). A prática, desse modo, reorganiza a rotina, direta e indiretamente.

A lógica autonegligente que a acompanha sustenta outros modos de enfrentamento destrutivos. Uma estudante menciona o uso de substâncias que, embora não caracterizem ALNS na literatura, cumpriam função análoga de enfrentamento restritivo:

E aí vai piorando... Às vezes a gente finge que nada aconteceu e desconta em alguma coisa como se fosse um vício. [...] Tipo o cigarro, porque ele mata, a bebida... (Entrevista 1).

Nesse relato, a autodestrutividade se intensifica, demonstrando que preservar a vida já não se torna prioridade, visto que ela liga a letalidade do cigarro e da bebida à motivação do seu uso. Isso não expressa uma capacidade de ação generalizada; ao afirmar que “vai piorando”, a estudante confirma o caráter restritivo do repertório: as

lesões podem não transformar as condições de vida nem a compreensão do que a afeta.

Nesse momento, ideações suicidas¹⁶ podem emergir:

Eu acho, tipo assim quando você está na base do corte, tem uma hora que você não vai sentir mais dor ou então você vai querer ir pra outra coisa que vai te causar mais dor ou as vezes até a morte (Entrevista 1).

Esse risco reforça a urgência de abordagens em espaços dialógicos e preventivos que favoreçam a expressão do sofrimento e a produção de sentidos vinculados a acolhimento, segurança e confiança. Ademais, a prática revela-se ineficaz a longo prazo: a dessensibilização eleva o limiar, visto que a dor física passa a funcionar como parâmetro a ser superado, exigindo maior intensidade para produzir o mesmo efeito de alívio. A sensação física também aparece como forma de distração e esquecimento, como explicitado a seguir:

Quando eu tava me cortando eu me sentia melhor, parava a crise e eu falava, nossa to bem. Quando acabava, eu tinha a mesma sensação, tudo de novo. Só funcionava enquanto eu fazia [...]em um determinado momento os cortes não doíam, mas tiravam a concentração do que eu tava sentindo e eu só prestava atenção naquilo (Entrevista 2).

O movimento que emerge é claro: enquanto dura o gesto, há suspensão momentânea dos sentimentos negativos, por desvio da atenção para a sensação corpórea; terminado o gesto, a experiência retorna, com a percepção de que o recurso não sustenta mudança e tende a agravar os riscos.

Síntese da zona de sentido 1.1. Os relatos mostram a ALNS como forma de enfrentamento imediata do sofrimento quando ele se intensifica. Observa-se uma

¹⁶ Importante sublinhar que a literatura distingue intencionalidade suicida de autolesão sem intenção de morrer. Ainda assim, como colocado na fundamentação teórica, múltiplos estudos e revisões indicam que a presença de ALNS é um marcador forte de maior probabilidade de ideação/tentativa suicida posterior.

temporalidade recorrente: antes, a dor aparece difusa e sem lugar; durante, o corpo torna-se via de expressão e a dor física dá a sensação de algo palpável e controlável (ou atua como distração); depois, emergem culpa, vergonha e arrependimento. Mesmo reconhecendo riscos, naquele momento a prática é mantida como a ação possível.

Nesta trajetória, a experiência vai se organizando em uma configuração subjetiva que centraliza a ALNS na lógica de enfrentamento ao sofrimento. Ela opera como “desabafo” fechado no corpo, demonstrando como a subjetividade também se reflete na corporeidade como um monólogo corporal. Assim, ritualiza-se como repertório aprendido e é cercada por estratégias de não visibilidade (segredo, manejo das marcas, medo do olhar alheio e da punição).

Articuladas a esse movimento, as estudantes constroem enfrentamentos ativos (e restritivos) que, paradoxalmente, reforçam a autonegligência. Mesmo quando restringem a profundidade dos cortes ou ocultam as lesões como forma de “proteção”, permanecem presas à prática sem simbolizar, de fato, o sofrimento. A preservação aparente é contraditória, pois não transforma as condições concretas, apenas reitera o ciclo de sofrimento. Trata-se de uma forma de autoinimidade (Holzkamp, 2016), travestida de ação consciente, que restringe as possibilidades das jovens e as mantém no campo da ALNS.

Por essa via, prevalece uma capacidade de ação restritiva (Holzkamp, 2016), pois há ação, mas ela não se generaliza para alternativas coletivas ou dialógicas, o que sustenta a lógica de sofrimento e violência. Ao mesmo tempo, surgem vislumbres de limites que indicam pequenas tomadas de consciência (Freire, 1979), as quais não se transformam em outra saída pela ausência de mediações.

Limites como reduzir a profundidade dos cortes, ocultar as lesões ou substituir a prática por substâncias são também simbolizados como formas de proteção, mas, na

verdade, reafirmam a ALNS como necessária à sobrevivência. Essa consciência parcial expressa algum grau de reflexão, mas é uma consciência restritiva: mantém a prática em vez de transformá-la. Há um colapso da confiança e do diálogo, o que fortalece o isolamento diante da prática. O resultado é um ciclo: alívio curto → segredo/julgamento → isolamento → repetição.

Os sentidos subjetivos sobre si mesmas, constituem-se continuamente nas experiências das jovens e são atravessados por afetos como culpa, raiva, inadequação. Na ausência de espaços dialógicos, esses sentidos tendem a se cristalizar em configurações subjetivas depreciativas de si, e a recorrência de emoções negativas aciona práticas autonegligentes e autolesivas que passam a interferir no cotidiano (interrupção de alimentação, evitar sair, afastar-se de amizades). A ALNS é simbolizada, então, como forma recorrente de enfrentamento, porém, a constatação de sua ineficácia a longo prazo confirma o caráter restritivo desse repertório e amplia o risco.

Nesse cenário, o isolamento se torna recorrente. É possível reconhecê-lo não apenas nos relatos de medo de julgamento e falta de confiança, mas também na ausência de outras presenças quando as estudantes narram a prática: raramente alguém é mencionado antes, durante ou depois do ato. Os relatos que aparecem nessa zona de sentido são solitários, acompanhados de sentimentos negativos, atravessados por afetos negativos e com dificuldade de elaboração e de transformação. Embora ocultem a ALNS para preservar vínculos sociais, o medo e a ausência de espaços que favoreçam a reflexão e o enfrentamento do sofrimento escancaram a solidão em que esses atos são vividos.

Nessa dinâmica de ocultamento e vigilância sobre o próprio corpo, é possível compreender também estratégias de gestão do estigma em torno da ALNS. Ao

esconderem as marcas com roupas, evitarem falar sobre o que vivem e controlarem o que pode ou não ser visto pelos outros, as jovens procuram reduzir a desaprovação social associada ao comportamento, em linha com o que Taylor e Ibañez (2015) descrevem como formas de manejar a percepção negativa de ações consideradas transgressoras. A tentativa de administrar socialmente o estigma, contudo, não rompe com a lógica que o produz; ao contrário, desloca o problema para o âmbito privado, reforçando a individualização da dor e aprofundando o afastamento em relação a possíveis redes de apoio.

Esse ciclo de isolamento, somado à ineficácia desse enfrentamento imediato, cria condições para que sentidos de ideação suicida entrem em cena: muitas vezes menos como “querer morrer” e mais como imaginar cessar a dor. O isolamento não é apenas individual, é efeito da subjetividade social que se organiza na não escuta, o que reforça a ALNS como enfrentamento e aprofunda o silêncio. Na sequência, aprofundaremos a não escuta na relação sujeito, escola e família.

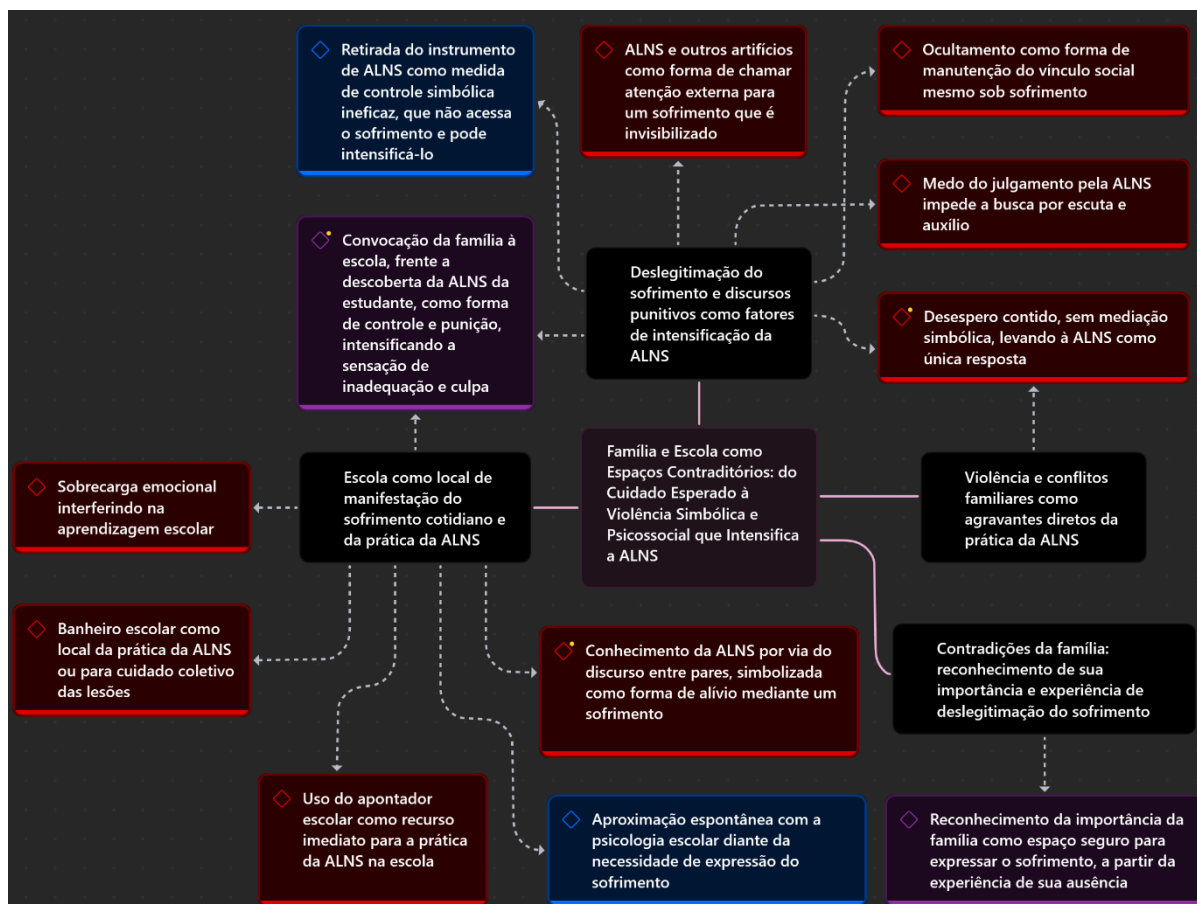
Família e Escola como Espaços Contraditórios: do Cuidado Esperado à Violência Simbólica e Psicossocial que Intensifica a ALNS

A segunda zona de sentido reúne núcleos que evidenciam a família e a escola, contextos principais de desenvolvimento de crianças e jovens, como espaços contraditórios.

Figura 3

Zona de sentido 1.2 - Família e Escola como Espaços Contraditórios: do Cuidado

Esperado à Violência Simbólica e Psicossocial que Intensifica a ALNS.



Nota. Elaborado pela autora no software *ATLAS.ti 25* a partir dos dados da pesquisa

Como se observa na Figura 3, a zona de sentido 1.2 tem, no centro, o núcleo “Família e escola como espaços contraditórios: do cuidado esperado à violência simbólica e psicossocial que intensifica a ALNS”. A partir disso, articulam-se indicadores que descrevem tanto as formas de intensificação do sofrimento (violência, deslegitimação, discursos punitivos, retirada do instrumento de ALNS, culpabilização) quanto as brechas de reconhecimento e busca por apoio (aproximação espontânea à psicóloga escolar, experiência de que a família poderia ser um espaço seguro). A distribuição dos indicadores evidencia que família e escola não aparecem apenas como

cenários em que a ALNS acontece, mas como contextos ativos na produção de sentidos.

Isso ocorre porque ora reforçam o ciclo restritivo

por meio da não escuta, do controle e da punição, ora emergem nas falas como lugares desejados de cuidado, cuja ausência aprofunda a experiência de sofrimento e solidão.

A partir dessa organização, a zona reúne os seguintes núcleos: (1)

deslegitimação do sofrimento e discursos punitivos como fatores de intensificação da ALNS; (2) violência e conflitos familiares como agravantes diretos da prática da ALNS; (3) contradições da família: reconhecimento de sua importância e experiência de deslegitimação do sofrimento; (4) escola como local de manifestação do sofrimento cotidiano da prática da ALNS. Se, por um lado, esses espaços são subjetivados socialmente e legalmente como espaços de cuidado, por outro, podem se configurar como contextos que agravam o ciclo da ALNS a partir das ações dos sujeitos que o compõem. É importante destacar que, muitas vezes, a questão não é julgar esses espaços de forma moralizante ou culpabilizante, mas compreender as tensões e contradições que neles se apresentam.

O espaço e a convivência familiar aparecem nos relatos das estudantes marcados por conflitos e por situações de violência. Em alguns casos, essa violência se expressa no cotidiano de forma simbólica, como na fala da estudante que, diante das constantes brigas entre os pais, relata sentir-se culpada:

Bem na época que meu pai e minha mãe tiveram a separação deles. Aí tava aquela briga, né? Eu me sentia culpada... Separavam, ficavam juntos, brigavam muito, eu via meu pai me culpando pela separação e minha mãe chorando. Eles se xingavam muito. (Entrevista 1).

Em outro relato, a violência se apresenta de forma explícita, como na cena em que uma estudante presenciou a madrasta ameaçar o pai com uma faca:

[...] ele arranhou uma mulher que também já é explosiva. Aí, numa dessas, eu lembro que a última crise que eu tive na frente do meu pai foi no meio dessa briga. Minha madrasta pegou uma faca pra matar o meu pai. Meu pai pegou a faca da mão dela e ela segurou na parte que corta da faca. Segurou pra cortar a mão dela. Como se fosse uma forma de prejudicar o meu pai (Entrevista 3).

Essa cena narrada é um caso de violência explícita vivenciada pela estudante, que se relembra dela como um marcador que precedeu uma *crise (sic)*. Esse relato mostra que a violência familiar não é apenas individual, mas expressão de uma lógica social mais ampla. Trata-se da violência psicossocial: a violência estrutural que atravessa a sociedade e se reproduz no espaço privado da família, criando um ambiente em que a agressão e o conflito se tornam naturalizados como modos de relação. Esse ponto se alinha ao que a fundamentação sustenta sobre conflitos familiares como fator de intensificação da ALNS:

Pra fugir da realidade um pouco (se cortar). Porque tu não sabe o que fazer, tu se entristece, as vezes tu é xingado, tu... Aí, as vezes seu pai e sua mãe tá bravo um com o outro, aí você vai falar alguma coisa, você leva uma sem motivo nenhum, e isso acaba, tipo, deixando você angustiado, porque você fala, pô, eu não fiz nada, mas eu tô levando a culpa. E você não consegue nem falar com eles, né? Tipo, em casa é um lugar onde você deveria poder ter um espaço pra falar (Entrevista 3).

Esse relato complementa o anterior porque não se centra na cena explícita de violência, mas no cotidiano de silenciamento e injustiça. A estudante se percebe alvo de uma culpabilização sem encontrar motivos, expressando a contradição entre aquilo que a família deveria representar (espaço de fala e proteção) e aquilo que vivencia (espaço de silenciamento e angústia). Nesse sentido, o dado acrescenta a dimensão da ausência

de escuta como forma específica de violência simbólica. Trata-se de uma experiência em que a impossibilidade de falar é subjetivada como dor e convertida em motivo para a prática da ALNS, configurando o lar como espaço contraditório que produz sofrimento em vez de proteção. Isso se reforça nesses relatos:

Estudante 2

A falta de apoio. De não ter ninguém para conversar, de não ter uma confiança e você não tem alguém ali para contar o que está acontecendo.

Psicóloga

Esse apoio seria onde? Em qual espaço?

Estudante 2

Na escola, em todos os lugares né? Mas principalmente na família [...] porque dependendo da família, hoje minha família evoluiu muito, porque eu tenho casos de pessoas com depressão e tudo, mas.... antes eu não falava porque era frescura. Muitas, muitas famílias pensam que é frescura, falta de ter o que fazer.... E é nisso que muitas pessoas começam a se machucar e até a cometer o suicídio, porque não tem um apoio (Entrevista 2).

Dessa forma, a subjetividade se configura como processo simbólico-emocional que organiza sentidos na experiência concreta (González Rey, 2019). Quando um espaço de cuidado é simbolizado a partir de vivências de violência – entendida aqui também como negação da expressão da subjetividade ou como subestimação das simbolizações – torna-se comum a naturalização de comportamentos agressivos. A ausência de reconhecimento da expressão dialógica do sofrimento como forma legítima de lidar com sentimentos, somada ao sentimento de inadequação, leva à ALNS como saída.

Esses relatos demonstram que as estudantes não exercitam o diálogo e a escuta respeitosa desde o primeiro espaço de desenvolvimento que habitam. Isso pode estar relacionado ao fato de que seus próprios responsáveis, em suas histórias, não tiveram essas experiências. A perspectiva desses sujeitos é desconsiderada, e o movimento dialógico de tensionamento das configurações subjetivas é apagado, dando lugar a lógicas relacionais de violência, silenciamento e conflito. Diante da impossibilidade de simbolizar o sofrimento por meio da palavra, a ALNS surge como expressão encarnada da subjetividade: uma linguagem do corpo que, ao mesmo tempo em que comunica, também fere a existência das estudantes.

Nessa direção, a malha teórica dessa pesquisa possibilita compreender a formação de configurações subjetivas em que o cuidado se apresenta distorcido como julgamento, produzindo cenários relacionais que bloqueiam a conscientização crítica e restringem a abertura de alternativas generalizadas de ação.

Essa lógica, contudo, não se limita ao ambiente familiar. Ela também atravessa o cotidiano escolar, onde assume contornos institucionais e se reproduz em discursos moralizantes e práticas que reforçam o silenciamento:

Já ouvi uma vez na escola, tinha uma aluna se cortando e a professora falou que era frescura, que tinha que parar de frescura e que era falta de lavar louça. E a e a pessoa continua se cortando porque todo mundo tem que fazer em casa, não é por falta de lavar louça, não é por falta de nada, é porque é um sentimento que vem do nada e é inexplicável. Isso só piora a situação (Entrevista 2).

Nem um pouco. Porque quando aconteceu aquilo de chegar na diretoria, o que tava acontecendo, ela foi na sala e xingou os alunos. Falou que a gente não tinha

o que fazer. Falou que a gente... tipo, só falou um monte, sabe? Simplesmente falou muita merda (Entrevista 3).

Os relatos evidenciam que a escola, em vez de se configurar como espaço de acolhimento, muitas vezes reproduz discursos moralizantes e culpabilizantes: “frescura”, “falta de lavar louça”, “não tem o que fazer”. Em vez de promover uma escuta qualificada, tais falas ampliam a sensação de isolamento e intensificam o sofrimento das estudantes.

Mais uma vez, é importante delimitar que esses relatos não devem ser lidos como simples culpabilização da escola ou dos profissionais que nela atuam. A ausência de formações e de espaços de debate sobre a ALNS faz com que esses discursos se perpetuem, sem a possibilidade de tensionamento crítico.

Nesse sentido, a instituição escolar, reconhecida social e legalmente como espaço de cuidado, também se apresenta como cenário contraditório que, ao negar a subjetividade, amplia os riscos associados à ALNS. Ela atua como uma espécie de mediadora de punição indireta, acionando a família como forma de controle. A convocação dos responsáveis, longe de produzir cuidado compartilhado, reforça a lógica de julgamento e ameaça, intensificando a sensação de inadequação. Nesse movimento, a escola não abre espaço para a elaboração do sofrimento:

A R. foi pra diretoria e levou suspensão. Falaram que R. não tinha que fazer nada. Era punição então, achava que era punição. Falaram que a R. não tinha o que fazer, que a gente queria chamar atenção. Falaram que se algum professor visse, era pra retornar pra diretoria (Entrevista 3)

[...] foi um negócio que essa mulher fez, ela pegou a lâmina e mostrou. Eu lembro que até meus pais tinham ido na escola por conta do que eu tava

sofrendo na escola, do negócio lá da menina. E ela pegou e falou, os alunos estão se cortando, prestem atenção na filha de vocês. Tá agora com essa moda, ela falou desse jeito (Entrevista 3).

Atuando nessa lógica, a retirada do objeto usado na ALNS como forma de controle também foi caracterizada pela estudante como ineficaz:

[...] parece que quando você fala pra pessoa não se cortar, parece que tá desafiando ela. Essa coisa de aí, me dá a sua lâmina agora que eu vou jogar fora e você nunca mais vai se cortar. Não funciona. O que mais você tem é coisa pra se cortar. Não é isso que vai fazer você não se cortar, né? (Entrevista 3).

O relato explicita que a proibição não atinge o sentido da prática, já que a questão não se reduz ao acesso ao objeto. Ao revisitar suas experiências, a estudante consegue elaborar para além da lógica simplista da culpa ou da inadequação individual. A partir disso, reconhece que a eficácia das ações não depende da vigilância, mas da possibilidade de compreender o sofrimento que sustenta a ALNS.

Em outra fala, essa crítica aparece de forma ainda mais simbólica, quando a estudante compara a atuação escolar a uma prática de vigilância policial: “Virou uma polícia dos cortes. É, virou a polícia dos cortes” (Entrevista 3). A metáfora evidencia que, ao substituir o cuidado pela fiscalização, a escola assume o papel de controle disciplinar, reforçando o isolamento e apagando a possibilidade de diálogo e protagonismo do sujeito. Esse conjunto de práticas pode ser entendido como violência psicossocial, pois naturaliza o julgamento e o silenciamento dentro da escola.

É importante ressaltar que, nesses cenários, a escola, de alguma forma, busca se consolidar como espaço de cuidado, afinal, tais ações também têm o intuito de cessar o comportamento autolesivo. Entretanto, contraditoriamente, acabam por reforçá-lo, pois não atuam nos sentidos subjetivos mais profundos que sustentam a prática.

Diante de reiterados posicionamentos de deslegitimação do sofrimento, punição e fiscalização, as estudantes vão simbolizando a ALNS como uma transgressão às regras. A problemática dessa visão está justamente no medo do julgamento, que leva a um isolamento maior, em vez da busca por auxílio e espaços dialógicos para a expressão:

Você vai ficar querendo ficar no seu canto com medo de te julgarem pelo que você está passando, pelo que você fez. Ou às vezes você vai meter o sorriso na cara e vai fingir que nada aconteceu (Entrevista 1).

Em outro relato, é possível encontrar não apenas o uso do moletom para ocultar a lesão, mas também a própria escola como cenário da prática, utilizando um material escolar como instrumento:

[...] foi na escola, onde eu tive meu primeiro ataque de ansiedade. Dentro da escola. Aí tem aqueles apontadores, né? Aí peguei o apontador, tirei a lâmina e me cortei no banheiro. Voltei pra sala, aí eu meti, o moletom, para ninguém poder ver. Tava calor e eu estava de moletom para ninguém poder ver meu braço (Entrevista 3).

Holzkamp (2016) ajuda a compreender esse processo ao apontar que, em condições de restrição, a ação do sujeito tende a se reduzir a alternativas imediatas e autodestrutivas, bloqueando a generalização da ação para formas coletivas ou transformadoras. Assim, a escolha do banheiro e do moletom não são meros detalhes: são símbolos de uma capacidade de ação restrita, na qual o espaço escolar é vivido como local de repressão e ocultamento:

O fato de buscarem um local sigiloso para chorar indica que o espaço escolar é significado pelas estudantes a partir do medo, da vergonha e da culpa diante da exposição de emoções negativas. O banheiro, nesse caso, funciona como dispositivo de

ocultamento, reforçando a vivência da escola como espaço de controle emocional e silenciamento, não de elaboração simbólica. Ainda assim, alguns relatos tensionam a lógica do sigilo: estudantes chegaram a se cortar dentro da sala, gesto que pode sinalizar, em algum nível, a busca por visibilidade da dor. O uso recorrente do apontador como instrumento de corte evidência, simbolicamente, como a violência psicossocial é voltada contra si mesma, encarnando, no próprio corpo, a expressão da subjetividade que lhe foi negada: “[...] a F., sim. (se cortou) Com apontador, essas coisas assim. Eu lembro que ela tinha cortado tão fundo que tava jorrando, saindo” (Entrevista 3).

A escola se configura como um importante espaço de vivência dessas jovens. É um local de desenvolvimento, aprendizagem e convivência. Por isso, se expressa também como um lugar central para ações que podem proteger o processo de desenvolvimento e manejar situações que criam sofrimento, abrindo espaço para escuta e acolhimento. Esse tipo de ação faz parte do papel da escola, visto que questões emocionais interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, como é possível concluir a partir desse relato:

Não estava conseguindo prestar atenção na sala de aula e nisso só vinha os problemas que eu estava passando. Aí foi aí que eu comecei a ter minha crise (Entrevista 1)

Não ouvir a perspectiva do sujeito tolhe a possibilidade de atuar como instituição que protege e potencializa o processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem. Negar-se a ter iniciativas que discutam, de forma ética, responsável e implicada, a ALNS abre precedentes para que ela seja simbolizada e falada pelas estudantes como algo positivo. Enquanto isso, as estudantes utilizam o próprio material escolar para violentar-se no banheiro: “É, eu tinha umas amigas que se cortavam e elas

falavam que aliviava. Pensei, já que aliviava, vou começar a fazer” (Entrevista 2). Em outro trecho, a estudante relata como a ALNS se espalha pelo contexto escolar: “Foi bem na época que... todo mundo começou” (Entrevista 3).

Dessa forma, a escola se configura como um espaço de produção de subjetividade: nela se organizam configurações simbólico-emocionais que podem ampliar ou restringir os modos de simbolizar o sofrimento. O banheiro, o silêncio institucional e até os materiais escolares tornam-se símbolos subjetivos que cristalizam o sofrimento em práticas isoladas, quando não há mediações dialógicas que tensionem tais significados.

Nesse contexto, a instituição escolar pode atuar como um espaço de ampliação da capacidade de ação generalizada, criando condições para que as estudantes simbolizem e enfrentem o sofrimento de forma crítica e coletiva. Contudo, quando o contexto institucional se ausenta ou restringe a ação, isso torna a prática da ALNS uma possível escolha para lidar com o sofrimento.

Ao mesmo tempo, quando esses espaços não existem ou são escassos, o que aparece nos relatos é um sentimento que pode ser reconhecido como desespero. Em diferentes relatos, esse tipo de sensação aparece:

Não, eu não tava. Não, eu não planejava. Foi um negócio que veio na minha cabeça. Como se você não tivesse outra saída. Você fala... Eu tô tão desesperada que eu vou... (me machucar) (Entrevista 3).

Na ausência de mediações simbólicas, a subjetividade atravessada por emoções negativas e pelo desespero recorre à ALNS como forma de sobreviver à dor e de lidar com a falta de alternativas de ação. Essa sensação também se torna presente durante a prática, momento em que a estudante relata sentimentos contraditórios:

Ao me cortar eu sentia um alívio, mas também um desespero ao mesmo tempo.

Eu acho que... é não ter mais a minha tia ali, não ter um, porque é um bloqueio emocional muito grande, né? E tudo mais (Entrevista 2).

Esse mesmo sentimento de desespero se evidencia quando a ALNS assume formas mais visíveis, frequentemente interpretadas de modo pejorativo como “chamar a atenção”. Essa leitura moralizante desqualifica o sofrimento, como se a tentativa de o tornar público invalidasse sua legitimidade. Contudo, as narrativas das estudantes mostram que, nesses casos, a ALNS cumpre também uma função comunicativa: trata-se de um pedido de ajuda realizado de maneira extrema, diante da repetida negligência de suas necessidades emocionais. Interpretar o “chamar atenção” como sinal de manipulação é apagar o sofrimento; compreendê-lo como alerta é reconhecer a urgência de acolhimento, escuta e mediações dialógicas:

Eu via aquilo e pedia pra parar. Pedia pra parar. E uma hora, a única que eu via que ele ia parar foi quando eu comecei a me bater. Eu puxei meu cabelo.

Porque eu não sabia o que fazer. Eu ficava no meio tentando apartar a briga, eu não conseguia. Aí vinha um desespero tão forte que eu... Simplesmente... Sentei assim no chão e comecei a chorar. Comecei a puxar meu cabelo, me bater, falar que ia me cortar (Entrevista 3).

Esse movimento contrasta com a lógica sigilosa que caracteriza a ALNS em grande parte dos relatos. Enquanto muitas estudantes optam por ocultar suas marcas, outras recorrem a atos mais visíveis como recurso desesperado para expressar sua dor.

Esse aspecto aparece de forma clara no relato da estudante que, ao presenciar brigas violentas entre o pai e a madrasta, encontrou no ato de se machucar a única estratégia para interromper a situação. O episódio evidencia que, mesmo quando voltada

contra si, a ALNS pode assumir função comunicativa: sinalizar, de modo extremo, um sofrimento que não encontra legitimidade em outros espaços.

Síntese da zona de sentido 1.2. Os relatos dessa zona de sentido evidenciam que a família e a escola, embora reconhecidas como espaços de cuidado, são simbolizadas de forma contraditória pelas estudantes: em vez de acolhimento, emergem como cenários de violência, silenciamento e controle. Essa contradição leva à compreensão de que a ALNS não pode ser interpretada como ato isolado, mas como expressão de configurações subjetivas produzidas em contextos relacionais que negam a legitimidade da dor. Ao vivenciarem a ausência de escuta e a naturalização do julgamento, as jovens não encontram meios simbólicos para elaborar suas emoções, o que as leva a converter o sofrimento em uma forma de enfrentamento corporal imediata.

Nessa lógica, ganha relevância o conceito de capacidade de ação formulado por Holzkamp (2016). Enquanto na zona 1.1 a restrição aparece centralmente na relação consigo e com o corpo, na zona 1.2 essa restrição se mostra articulada às formas como família e escola podem negar a expressão da subjetividade e naturalizam o julgamento. O banheiro, o moletom, a lâmina do apontador e até mesmo a ALNS realizada em sala de aula configuram símbolos de uma ação restrita, na qual a subjetividade é reduzida ao corpo como veículo de expressão. Ao mesmo tempo, o caráter comunicativo de alguns atos (frequentemente interpretados de modo pejorativo como “chamar a atenção”) revela que mesmo práticas autolesivas podem carregar uma intencionalidade social: um pedido de ajuda extremo diante da repetida negligência. Essa tensão entre ocultamento e visibilidade mostra que a ALNS, ainda que individualizada no corpo, pode ser atravessada por necessidades sociais de reconhecimento e de escuta.

Sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade, a escola e família participam ativamente da configuração subjetiva das jovens, operando como espaços de

subjetividade social. São locais em que dimensões individuais e coletivas se entrecruzam na produção de sentidos. Os discursos e práticas institucionais que circulam nesse espaço, apesar de externos às estudantes, participam da configuração de sua subjetividade. Esses relatos confirmam que a subjetividade se organiza como processo simbólico-emocional que integra simultaneamente dimensões individuais e sociais. A ausência de espaços dialógicos, tanto na família quanto na escola, bloqueia a emergência de novas configurações subjetivas e perpetua a violência simbólica.

Quando prevalecem lógicas de silenciamento e punição, configura-se uma violência psicossocial, nos termos de Martín-Baró, que não se restringe a atos individuais, mas expressa lógicas estruturais que se infiltram no plano subjetivo. Negar a escuta e substituir o cuidado por punição faz com que a escola e a família reforcem esse circuito de violência e restrinjam ainda mais as possibilidades de ação das estudantes. Na família, essa contradição se expressa sobretudo no plano relacional imediato; já na escola, a deslegitimação assume caráter institucional, em que discursos e práticas profissionais operam como violência simbólica que reforça a lógica de silenciamento e banalização da dor.

Essa forma de ler a ALNS concretiza, nos relatos das estudantes, a construção social da adolescência problematizada por Coimbra et al. (2005) e Berni e Roso (2014) como fase de “tempestade e estresse”. A lógica hegemônica que circunda o conceito de adolescência, compreende essa faixa etária como marcada por instabilidade emocional, rebeldia e comportamentos de risco esperados. Nessa lógica, crianças e jovens são produzidos como sujeitos “problemáticos em potencial”, e seus sofrimentos tendem a ser subestimados, lidos como drama, frescura ou crise passageira. Os relatos das estudantes mostram como essa leitura hegemônica se atualiza nas práticas cotidianas de família e escola: a ALNS é tratada como moda, falta do que fazer ou tentativa de

chamar atenção, o que legitima respostas centradas em controle e punição, e não em escuta e mediação dialógica. Assim, a mesma matriz que organiza juventudes como objeto de gestão e normalização também sustenta a desqualificação do sofrimento que emerge na ALNS, reforçando sua individualização e esvaziando suas determinações histórico-sociais.

Nessa mesma lógica, há um deslocamento em relação à forma como a gestão de estigma apareceu na zona 1.1. Lá, o foco recaiu principalmente sobre a vergonha social mais difusa, ligada ao olhar amplo da sociedade sobre a ALNS. Aqui, retomando o conceito de gestão de estigma (Taylor & Ibañez, 2015), o que ganha relevo é uma forma específica de estigmatização produzida justamente nos espaços afetivos e institucionais de referência: família e escola. Quando esses contextos respondem à ALNS com punição, fiscalização e deslegitimação da dor, o estigma deixa de ser apenas social e passa a ser relacional e institucional, atravessando vínculos de cuidado e pertencimento. Diante disso, as estudantes acionam estratégias de gestão de estigma: escondem as marcas sob o moletom, escolhem o banheiro e outros espaços sigilosos, modulam o que contam e para quem contam, tentando evitar sanções, exposições públicas e julgamentos. Essas estratégias funcionam, ao mesmo tempo, como defesa frente à punição e como mecanismo que empurra a prática para o plano privado, reforçando o isolamento e dificultando a construção de redes coletivas de apoio e de enfrentamento crítico do sofrimento.

Em vez de compreender as jovens como “adolescentes problemáticas” que precisam ser contidas, essa perspectiva crítica permite reconhecê-las como sujeitos históricos, cujas formas de enfrentar a dor expressam tensões geracionais, de classe e de gênero produzidas socialmente, e não apenas um suposto desajuste individual. Família e escola deixam de ser vistas apenas como cenários onde “o problema aparece” e passam

a ser compreendidas como contextos ativos na produção dessas formas de enfrentamento.

Nesse contexto, as práticas relatadas no contexto escolar não são atitudes isoladas de alguns profissionais, mas um padrão institucional histórico que naturaliza o julgamento e a deslegitimação do sofrimento. Essa lógica atravessa o cotidiano escolar e age em duas direções: no plano subjetivo, intensifica sentimentos de culpa, vergonha e isolamento; no plano social, transforma a instituição em espaço de controle disciplinar, esvaziando sua função de cuidado. Ao negar a legitimidade do sofrimento e não criar condições dialógicas de elaboração, a escola reproduz a violência estrutural da sociedade dentro de seus muros, restringindo a possibilidade de as estudantes simbolizarem sua dor de forma crítica e coletiva. O mesmo se aplica ao contexto familiar.

Por outro lado, quando surgem brechas de mediação (como no contato espontâneo com a psicologia na escola), aparecem indícios de deslocamento: a dor começa a ser simbolizada, e o desespero dá lugar à possibilidade de elaboração crítica. Esse movimento revela, nos termos de Freire e González Rey, a importância do diálogo como categoria que transforma o silêncio em palavra e abre caminho para processos de consciência crítica. Assim, a contradição central da zona de sentido está no fato de que os mesmos espaços que poderiam ampliar a capacidade de ação e sustentar a subjetividade como experiência individual e social acabam, muitas vezes, por intensificar a violência. É nesse tensionamento que se evidencia a urgência de práticas institucionais que, em vez de controle e julgamento, criem condições reais de escuta e simbolização, fortalecendo as jovens e ampliando alternativas de ação frente ao sofrimento. Compreender a subjetividade como potência criadora de sentidos permite reconhecer as estudantes não como sujeitos a serem moldados por projetos pedagógicos

alheios, mas como produtoras de sentidos, mesmo quando esses sentidos escapam das expectativas institucionais. É esse entendimento que a próxima zona de sentido irá refletir.

Escola como Espaço Coletivo para Ação e Prevenção da ALNS: a Psicologia na Escola Mediando Espaços de Ação e Reflexão

A terceira zona de sentido deste bloco, intitulada “Escola como espaço coletivo para ação e prevenção da ALNS: a psicologia na escola mediando espaços de ação e reflexão”, focaliza como as estudantes significam a presença da psicologia na escola e dos espaços coletivos de expressão frente à ALNS.

Figura 4

Zona de sentido 1.3 - Escola como Espaço Coletivo para Ação e Prevenção da ALNS: a Psicologia na Escola Mediando Espaços de Ação e Reflexão



Nota. Elaborado pela autora no software *ATLAS.ti 25* a partir dos dados da pesquisa

Como se observa na Figura 4, o núcleo central “Escola como espaço coletivo para ação e prevenção da ALNS: a psicologia na escola mediando espaços coletivos de reflexão e ação” se articula, por um lado, a indicadores que retratam a escola como cenário cotidiano de sofrimento e da prática da ALNS (uso do apontador escolar como recurso imediato para a prática da ALNS, banheiro escolar como local da prática ou do cuidado coletivo das lesões, sobrecarga emocional interferindo na aprendizagem). Por outro lado, conecta-se a indicadores que evidenciam movimentos de acolhimento,

responsabilização e prevenção mediados por vínculos entre pares, dispositivos expressivos e pela psicologia escolar (diário de emoções, reconhecimento dos espaços coletivos de expressão na escola, aproximação espontânea com a psicologia escolar, validação do grupo “Meninas Guerreiras” e da presença de profissionais de psicologia no cotidiano da escola).

A partir dessa organização, a zona reúne os seguintes núcleos: (1) apoio relacional cotidiano e recursos expressivos como formas de acolhimento e prevenção da ALNS; (2) conhecimento sobre a ALNS via discurso entre pares, normalizada e propagada como recurso de alívio emocional; (3) escola como local de manifestação do sofrimento cotidiano e da prática da ALNS; (4) reconhecimento da importância do papel da psicologia escolar na prevenção e acolhimento da ALNS no espaço escolar; e (5) reconhecimento dos espaços coletivos de expressão na escola como estratégia de prevenção à ALNS. Em conjunto, esses núcleos evidenciam que a escola é, ao mesmo tempo, espaço em que o sofrimento se manifesta e contexto privilegiado para ações de cuidado e prevenção. Por meio de mediações dialógicas e recursos expressivos, a ALNS deixa de operar como um “monólogo corporal” e pode se deslocar para formas coletivas de simbolização e ampliação da capacidade de ação.

Como já discutido anteriormente, a escola é um dos locais em que o sofrimento cotidiano das estudantes se manifesta e, muitas vezes, se produz. Mais do que isso, foi possível compreender que, quando a instituição se isenta da discussão sobre ALNS, o fenômeno continua a circular entre pares (muitas vezes impulsionado por conteúdos da internet) e vira conhecimento de corredor. Ainda assim, os pares podem funcionar como rede improvisada de cuidado diante de comportamentos autolesivos que emergem no cotidiano. A rede de amizades traduz esse cuidado:

É. Eu lembro que uma vez a J. levou água oxigenada pra escola. E ela viu meus cortes, aí ela pegou e passou água oxigenada pra desinfetar. Nossa mãe, eu gritei tanto (Entrevista 3).

O relato aponta que há reconhecimento do risco e gesto de cuidado, mas sem mediação institucional estável, o que leva o suporte a depender da amizade e permanecendo frágil e situacional. Mesmo bem-intencionado, pode envolver práticas inadequadas (uso de produto químico), o que evidencia a necessidade de orientação e mediação da própria escola. Essa potência de apoio entre pares rompe o isolamento mesmo quando há conflitos prévios:

Uma vez a F. se cortou e tal. E eu lembro que grande parte da sala, tipo, ninguém gostava dela. Porque ela era chata. Ela arrumava briga com todo mundo. Então, quando a gente viu, porque ela tinha cortado muito, tava sangrando muito, eu fui a primeira a correr com ela pro banheiro, lavar, ajudar. Estava saindo muito sangue (Entrevista 3).

Dessa forma, o banheiro, que em momentos se tornou local da prática, aparece também como local de cuidado, o que ilustra como o uso do espaço escolar pode ser simbolizado de formas distintas. Entretanto, a escolha do banheiro para o cuidado indica o receio de exposição aos responsáveis e profissionais da escola, sinal de que a punição e a fiscalização afastam as estudantes do cuidado institucional e responsável. É nessa ambivalência do espaço, entre esconder e cuidar, que o episódio desloca o foco do ato para o vínculo. Até mesmo o cuidado com os cortes precisa ser feito em sigilo, por medo da represália.

Nessa cena, a presença e o apoio afetivo entre pares ganham destaque. Essa circularidade de apoio indica uma passagem do privado para o coletivo, criando condições mínimas para reorganizar sentidos e ampliar a ação (falar, pedir ajuda,

acompanhar alguém). O gesto desloca a lógica do julgamento para o suporte imediato o qual, mesmo ainda improvisado, reflete uma intencionalidade de proteção. Dessa forma, no contexto escolar, coexistem em tensão configurações da subjetividade social, já que, enquanto práticas institucionais de controle produzem silêncio, sentidos subjetivos e configurações de cuidado emergem entre as estudantes e rompem o isolamento.

Desse modo, nos termos de Holzkamp (2016), a capacidade de ação começa a sair do registro restrito e individual e se move para um âmbito mais generalizável, com gestos compartilháveis (sentar, ouvir, conversar), mesmo sem mediação institucional.

Embora o estigma em torno do fenômeno permaneça, vê-se que formas intuitivas e improvisadas de cuidado colocam as estudantes como agentes do próprio cuidado e do cuidado entre pares. Tais gestos de cuidado entre pares mostram que há demanda e potência no cotidiano. Quando a escola reconhece e estabiliza esses gestos em um espaço institucional, a palavra ganha lugar e o corpo perde centralidade como única via de regulação. É nesse sentido que as estudantes passam a participar do grupo “Meninas Guerreiras”: um grupo dialógico para reflexão e ação, conduzido pela psicologia escolar. Isso sinaliza o compromisso da instituição em assumir a discussão sobre ALNS e demais questões do cotidiano, evitando respostas punitivas ou fiscalizatórias. A estudante valida esse espaço quando perguntada o que lhe ajudou a parar de se cortar:

Eu ter um espaço pra me falar o que eu achava. Eu poder desabafar. E a gente se ajudava, quando alguma menina chorava, tinha alguma crise, sempre tinha alguém com ela ajudando a passar (Entrevista 1).

Chama atenção que a mesma estudante que antes dizia “desabafar comigo mesma me mutilando” agora simboliza o desabafo a partir do coletivo. O sentido subjetivo atribuído a lógica do desabafo se desloca do individual para o coletivo. Em

outras palavras, o que antes era um ato isolado, sigiloso, encoberto pelo moleto, passa a circular como palavra compartilhada e acolhimento grupal diante das crises. A partir desses novos sentidos, vai se configurando subjetivamente uma lógica diferente de cuidado, escuta, acolhimento, sobretudo quanto à forma de lidar com o sofrimento. Ela relata, inclusive, que, em alguns momentos, a presença grupal se fazia suficiente, para além das palavras: “Tipo assim, as vezes a gente nem falava nada, a gente só deixava a pessoa chorar, mas ficava ali dando consolo (Entrevista 1).

No âmbito do grupo, constitui-se uma configuração da subjetividade social distinta da que predominava no cotidiano escolar: a palavra circula, a corresponsabilização substitui o segredo e o cuidado supera o julgamento. A estudante cujo sofrimento foi frequentemente deslegitimado e que se sentia sem confiança para expressá-lo, começa a recompor vínculos de confiança no espaço escolar em que o grupo ocorre:

Psicóloga

E o que que você acha que era importante daquele lugar?

Estudante 1

Porque você sentava ali, você sentia uma confiança, sabe? Eu posso falar, “ninguém vai me ajudar”.... mas aí, você via as meninas falando o que aconteceu na vida delas e você queria contar também, para elas poderem dar um conselho sobre o que elas já sofreram. (Entrevista 1).

A experiência coletiva restaura a confiança nas relações e na busca por auxílio e há um deslocamento dos sentidos produzidos. A estudante passa a reconhecer a vivência do sofrimento para além do individual e encarnado no corpo e encontra diálogo e presença, abrindo brechas de ação (contar, ouvir, aconselhar, pedir ajuda). Isso ilustra a tensão dialética e constante entre a subjetividade individual e social, as quais são faces

do mesmo processo simbólico-emocional (González Rey, 2019), e como essa dinâmica gera novos sentidos. Essa experiência coletiva é validada em outro relato:

Psicóloga

Você acha que o fato de ser em grupo ajudou mais do que se fosse sozinha?

Estudante 2

Sim, porque você escutar os outros, isso te encoraja.

Psicóloga

Por quê?

Estudante 2

Você não se sentia mais tão sozinha no sofrimento, vamos dizer. Parecia que todo mundo ali no grupo me entendia e me compreendia, que não iria me criticar pelas minhas atitudes (Entrevista 2).

O medo do julgamento relatado anteriormente cede a novos sentidos em relação à dor. Nesse contexto, a coragem de ser vulnerável e a percepção de não viver o sofrimento de forma solitária. Uma das estudantes contrasta sua vivência familiar com o espaço dialógico na escola:

O que fez eu parar mesmo (de me cortar) foi o Ecoar¹⁷. Porque eu desabafava, falava o que eu tinha pra falar, eu não guardava nada, eu me sentia segura pra contar o que eu tinha pra contar, coisa que eu não tinha em casa. Então todos os problemas de casa eu levava pro grupo e falava o que eu tinha pra falar. E isso dava um alívio muito grande (Entrevista 3).

Outra palavra aparece novamente aqui: o alívio. A mesma funcionalidade atribuída à ALNS (aliviar o sofrimento) agora é ressignificada. O alívio não vem do

¹⁷ A estudante utiliza “Ecoar” para se referir grupo “Meninas Guerreiras”. Isso porque é a psicóloga do projeto ECOAR que atua como mediadora do espaço grupal. O projeto ECOAR foi apresentado na seção “Justificativa”.

corde, mas do encontro com o outro, do ato de falar e ser ouvida. A estudante reconhece no grupo um espaço de segurança e confiança que lhe permite transformar o sofrimento em diálogo, e não em ferida. Assim, o que antes era isolado e silencioso se torna compartilhado e reconhecido. Essa passagem indica um movimento de reconstrução do cuidado e de ampliação das possibilidades de expressão.

Esse espaço coletivo do grupo, compartilhado pelas estudantes, configurou-se como apoio cotidiano:

[...] porque elas (as amigas) me apoiaram muito, me deram muito conselho.

Hoje tem muitas amigas que eu não falo mais, mas a consideração é a mesma.

Se precisarem de mim vou estar aqui, pois sempre me ajudaram quando eu estava ali, independente de eu estar feliz e triste (Entrevista 2).

O relato evidencia como as amigas construídas dentro do grupo permaneceram como referência afetiva e simbólica de apoio, mesmo após o término dos encontros. As estudantes passaram a reconhecer o grupo como um espaço de vínculo e reciprocidade, no qual o cuidado era compartilhado e se prolongava para além dos encontros.

Essas relações mostram que o grupo não funcionou apenas como espaço de fala, mas como espaço de convivência e reconstrução de laços. Nele, relações de confiança puderam ser experimentadas de forma concreta. Não se trata apenas de dialogar sobre o sofrimento, mas de produzir novas formas de estar com o outro, mais abertas, solidárias e sensíveis à dor alheia:

Psicóloga

Como que você acha que a gente pode ajudar uma pessoa que se auto lesiona?

Estudante 2

É, apoiando ela. Sempre procurar saber por que daquilo, nunca julgar, porque a gente é muito falha para estar julgando os outros. Ter uma pessoa certa para

recorrer a pessoa certa, prestar mais atenção no que a gente fala para não magoar os outros? (Entrevista 2).

Aqui se evidencia um deslocamento de sentido, visto que a estudante que antes se sentia sozinha e julgada passa a pensar sobre o modo de acolher o sofrimento do outro. A fala traduz a generalização da ação, em que o aprendizado do grupo se converte em postura ética e reflexiva frente à dor alheia. Muitas discussões dentro do grupo também levaram ao reconhecimento da responsabilidade que cada uma tem na forma como se dirige ao outro. As estudantes passaram a compreender que sentir-se ferida não lhes dava permissão para ferir alguém, e que o cuidado nas relações é parte do próprio processo de transformação. O “não julgar” e o “prestar atenção no que fala” indicam a incorporação de novos valores nas relações, um saber experiencial e coletivo que transformou o modo como as estudantes significam o cuidado e o vínculo.

As formas de expressão utilizadas no grupo também são lembradas e validadas pelas estudantes. Uma das estratégias grupais foi o “Diário de Emoções”: cada participante recebeu um caderno para escrever sobre o cotidiano, registrar músicas, poesias ou relatar situações que despertavam raiva, tristeza e outros sentimentos difíceis:

Ah, eu escrevia bastante no caderno. Uma vez eu lembro que eu fiquei brava por causa do professor e eu escrevi no caderno. Pra não ter que falar um monte. É bom pra organizar os pensamentos, né? (Entrevista 3).

O caderno funcionou como um recurso simbólico de regulação, possibilitando que a estudante elaborasse o que sentia. Ao escrever em vez de agir impulsivamente, a jovem cria um tempo entre emoção e ação, o que permite reflexão e elaboração. Ou seja, essa diferença temporal revela um avanço importante no modo de lidar com o

sofrimento, já que o tempo da escrita se opõe ao tempo do ato. A escrita se torna, então, um espaço de ressignificação e registro do vivido:

[...] é um jeito de você desabafar. Você se posicionar também, uma forma de posicionamento e conforme você vai escrevendo, você vai chorando, porque é automático você escrever no caderno chorando porque você está contando um fato que aconteceu. O que você está sentindo ali naquele caderno. É uma coisa que dói muito, mas depois que você escreve você se sente aliviada. [...] (o alívio) dura muito mais, eu não sentia mais tanta vontade de me cortar depois que comecei a escrever no caderno. É tipo uma coisa maravilhosa. Você está escrevendo ali chorando, depois você olha, nossa, olha como eu evolui, mostra toda sua evolução (Entrevista 2).

O caderno passa a marcar uma evolução. Para essa estudante, que antes simbolizava a ALNS como “evolução pessoal”, agora sua trajetória, pensamentos, anseios e sofrimentos se escrevem na tinta, não na pele. A “evolução” desloca-se dos cortes e cicatrizes para o registro: reler o caderno é revisitar momentos e conferir narrativa às experiências. Escrever continua doloroso, mas a dor não precisa ir ao corpo; ela encontra lugar no diário.

Registros assim sustentam um processo de conscientização pelo escrito, já que permitem perceber contradições e, ao mesmo tempo, acompanhar deslocamentos no modo de lidar com o sofrimento. Ao escrever sobre o que sente, a estudante assume protagonismo no próprio cuidado, sem depender de respostas moralizantes ou punitivas. Nesse movimento, enfraquece-se a lógica que transforma o sofrimento em culpa e controle e se fortalecem formas responsáveis de expressão e manejo no cotidiano escolar.

O Diário de Emoções tornou-se um recurso expressivo validado pelas estudantes e que permanece em uso:

[...] o caderno que você deu para a gente, que eu tenho até hoje e escrevo nele.

Psicóloga

Você escreve nele até hoje?

Estudante 2

Sim. Também dei um para a minha mãe, que ainda sofre muito pela separação com meu pai, falei para ela escrever nele quando precisasse. Eu não sei o que ela escreve mas ela usa ele (Entrevista 2).

A estudante não apenas incorpora o diário como forma de expressão, mas também o oferece à mãe, ampliando o gesto e produzindo um ato de cuidado. A jovem, que começou a se cortar diante das brigas violentas e da culpa pela separação dos pais, encontra uma nova forma de agir sobre o sofrimento, agora voltada ao outro. Esse movimento marca um ponto de virada: o acolhimento que faltou contexto familiar é o mesmo que ela decide oferecer à mãe ao reconhecer sua dor.

Esse exemplo também explicita porque a interpretação do fenômeno não deve ser moralizante nem julgadora. Assim como a filha, a mãe também vivia um processo difícil e doloroso. A subjetividade social do espaço familiar era marcada por limites de expressão e ausência de escuta, e foi dentro dessa configuração que ambas aprenderam a lidar com o sofrimento. Quando a estudante oferece o caderno, ela subverte a lógica que a punia e cria uma mediação simbólica. Nesse gesto, rompe com o ciclo de dor e busca transformar o contexto pela ação. Nesse cenário, a ação se torna mais generalizada: a estudante não apenas reage à dor, mas a transforma, convertendo-a em gesto de cuidado e solidariedade.

A consequência prática desse movimento aparece nas próprias falas quando as estudantes pedem presença qualificada e espaços de escuta na escola:

Psicóloga

Pensando em tudo isso, então como você acha que a gente poderia lidar, ajudar uma pessoa que se auto lesiona?

Estudante 1

Eu acho que... A gente trazendo conforto pra pessoa. A gente falando, tipo... Falando um pouco também do que já aconteceu com a gente, porque, às vezes, pode trazer um conforto pra pessoa, pra ela poder conseguir se abrir e ela poder falar o que aconteceu com ela. É importante, né? Eu acho que todas as escolas tinha que ter esse espaço (Entrevista 1)

A centralidade da escuta profissional, sem julgamento, também é explicitada: “Todas as pessoas deveriam ter psicólogos e pessoas qualificadas, que não julguem.” (Entrevista 2).

A validação do grupo como dispositivo preventivo e a sua importância no cotidiano escolar reaparece em outra fala:

É, acho que toda escola deveria ter um grupo, ECOAR, tá? Independentemente de ser municipal ou estadual. Se todas as escolas tivessem um grupo ECOAR, evitaria muita coisa, porque é um apoio imenso e todo mundo precisa do apoio. Acho que é o principal. O apoio que o ECOAR trouxe para todas nós do grupo foi imenso! Tanto que muita gente entrou no grupo somente para desabafar, para chegar ali, e contar o que estava acontecendo, que não estava se sentindo bem (Entrevista 2).

Em outro relato, a estudante reconhece não apenas a importância de profissionais qualificados, mas também como o despreparo pode agravar a situação:

Psicóloga

E como podemos ajudar na escola com isso?

Estudante 3

Também tem que tomar muito cuidado com quem coloca pra ajudar. Porque tem muita gente que não ajuda.

Psicóloga

E como você acha que esse profissional deveria ser?

Estudante 3

Que nem você. Que ajudou a gente.

Psicóloga

Mas o que você acha da minha forma de agir que ajudou vocês?

Estudante 3

A forma que você fala, que você fala de um jeito fácil de entender, de uma forma que as pessoas conseguem entender, né? Tu conversa muito, fala, tipo... Tenta ajudar. Vai tentando debulhar o que tá acontecendo, faz brincadeira. Mas falando sério também (Entrevista 3).

Os trechos enfatizam que vínculo e presença da psicologia escolar no cotidiano (espaços coletivos, intervalos, reuniões de equipe, ações com a comunidade) sustentam a confiança. Ainda que a estudante personalize esse reconhecimento na figura da psicóloga com quem conviveu, o que se destaca não é uma atuação individual idealizada, mas um modo de trabalho que pode ser assumido institucionalmente por equipes de psicologia escolar. O diálogo não se reduz a cadeias reativas de fala. Ele supõe reconhecer contradições explícitas e implícitas, tensioná-las e manter uma escuta genuína e não julgadora, que foge de alarmismos. Para isso, o diálogo exige intencionalidade teórico-metodológica e recusa do moralismo, pois respeitar a

subjetividade implica centrar o foco no sujeito, não no ato. Assim, a escuta e o processo grupal deixam de ser um mero procedimento e se afirmam como ato político e ético, orientado à produção de sentidos e à ampliação da ação.

Síntese da Zona 1.3. Em contraponto às restrições da capacidade de ação e às contradições vividas na família e na escola nas zonas 1.1 e 1.2, a zona 1.3 explicita o que se produz quando a escola assume, conscientemente, a mediação do sofrimento e da ALNS. O processo dialógico consciente e intencional, conduzido pela psicologia escolar em uma perspectiva crítica e participante, possibilita tensionamentos que produzem conscientização (Freire, 1979; 2004). Essa forma de atuação desloca o foco das lesões para os sentidos que as organizam, abrindo espaço para novas formas de enfrentamento e prevenção. Quando a escola assume esse papel, reconhece a ALNS como fenômeno coletivo e psicossocial (e não como desvio individual) tornando-se um espaço de elaboração simbólica e de promoção processos de autonomia.

Segundo os relatos, coexistem, no contexto escolar, diferentes configurações da subjetividade social. De um lado, uma lógica que silencia e pune, atuando pela negação e pelo controle; de outro, formas emergentes de cuidado que se expressam nas relações entre pares e nos espaços mediados pela psicologia. O que antes era apoio improvisado e instável passa a ser reconhecido e estabilizado como prática legítima, ampliando a potência da escola como território de proteção e diálogo.

Quando a escola deixa de punir e passa a compreender a ALNS como expressão da violência psicossocial, isto é, como produto de condições históricas e relacionais, ela se aproxima da leitura proposta por Martín-Baró (1990), que entende a violência como fenômeno social que se reproduz no sujeito. Nessa direção, o enfrentamento deixa de se restringir ao plano individual e se torna uma ação contextualizada e crítica.

Retomando a discussão sobre gestão de estigma em torno da ALNS (Taylor & Ibañez, 2015), é possível perceber que, na medida em que as respostas institucionais deixam de ser moralizantes e punitivas, diminui a necessidade de as estudantes administrarem o estigma por meio do silêncio, do moletom e do uso de espaços sigilosos. O estigma, que nas zonas 1.1 e 1.2 era gerido principalmente pela ocultação e pelo controle do que mostrar, passa a ser reelaborado coletivamente em espaços protegidos de fala, o que fragiliza o circuito de ocultamento e amplia a possibilidade de reconhecimento público e crítico do sofrimento.

A capacidade de ação coletiva emerge, então, como expressão da capacidade de ação generalizada descrita por Holzkamp (2016): uma ação que nasce da experiência singular, mas ganha força e sentido na coletividade. Essa ampliação é visível tanto nos gestos de cuidado entre as estudantes quanto na institucionalização do grupo “Meninas Guerreiras”, no qual o diálogo e os recursos expressivos se tornam mediadores da transformação.

A subjetividade, entendida por González Rey (2019d) como processo criador e simbólico-emocional, se materializa nos dispositivos expressivos do grupo. O “Diário de Emoções” é um exemplo claro: nele, a escrita se torna mediação entre emoção e pensamento, instaurando um tempo de elaboração que se opõe à urgência da autolesão. Ao transformar o sentir em palavra, a jovem produz sentidos novos sobre si e sobre o vivido. Isso reorganiza sua experiência e tornando-se protagonista de uma forma de expressão e cuidado que não é autodestrutiva. Trata-se, portanto, de uma ação simbólica que amplia a consciência e sustenta mudanças subjetivas, não como substituição da prática autolesiva, mas como deslocamento de sua função regulatória para um campo de criação e reflexão.

Nessa perspectiva, o diário também se inscreve como prática freiriana, ao transformar o silêncio em palavra e a palavra em ação reflexiva. A escrita é um ato político: um espaço de fala conquistado, em que o sujeito fala de si e se reconhece como capaz de pensar criticamente sua própria história. A prevenção, assim, se concretiza como construção de autonomia, não como controle.

A subjetividade social do espaço escolar, inicialmente marcada pela omissão e pela vigilância, se reconfigura a partir das práticas de diálogo e expressão. O grupo, enquanto mediação institucional, desloca o eixo simbólico da punição para o cuidado, da culpa para a escuta. Essa nova configuração cria uma cultura de confiança e acolhimento, qualificando o sofrimento e permitindo que as estudantes compreendam as dimensões materiais e relacionais que o atravessam.

Nesse processo, a escola cumpre sua função protetiva e torna-se um espaço confiável, onde as estudantes encontram alívio e podem discutir e relatar o que vivem em casa ou em outros contextos. Isso fortalece o vínculo institucional e colabora com a rede de proteção.

Entretanto, esse processo não é linear e apresenta suas contradições. Apesar das estudantes relatarem a interrupção da prática hoje em dia, houve recaídas. O grupo também se constituiu como espaço para acolher esses episódios sem julgamento. O que difere é que tais acontecimentos deixavam de ser vividos no isolamento. O sofrimento não era mais um segredo solitário, mas algo que podia ser dito, compartilhado e refletido coletivamente. Em um espaço onde a escuta é assegurada e o diálogo é privilegiado, as estudantes não sentiam medo de represálias. Esse fato permite que as contradições fossem exploradas e manejadas em conjunto. Assim, mesmo quando as coisas não estavam “no melhor”, o protagonismo se mantinha e a estudante permanecia

ativa em seu processo, reconhecendo a recaída não como fracasso, mas como parte de um caminho possível de elaboração.

Esse tipo de acolhimento evidencia que o grupo não tem função corretiva ou disciplinadora, mas formativa. As estudantes aprendem a lidar com as próprias contradições e a sustentar coletivamente as de suas colegas. Em vez de apagar o conflito, o grupo o transforma em matéria de reflexão, condição essencial de um espaço dialógico.

Conflitos também emergiam no grupo, especialmente no início, quando algumas meninas ingressaram trazendo mágoas ou desentendimentos prévios. No entanto, esses impasses foram gradualmente se transformando. O convívio e a experiência de escuta coletiva favoreceram a construção de novas relações, o fortalecimento de vínculos e o surgimento de amizades que ultrapassavam afinidades pessoais. O grupo foi, assim, assumindo características em que o respeito e o cuidado com o outro se tornaram valores compartilhados, independentemente de afinidade ou simpatia individual.

Esses movimentos revelam um deslocamento simbólico importante: o cuidado, que antes se dava apenas entre pares próximos, passa a se generalizar para uma ética coletiva de responsabilidade mútua. O entendimento de que “sentir-se ferida não autoriza ferir o outro” aparece como aprendizado relacional, e o cuidado pode ser sustentado na convivência e na palavra. A mudança reflete a reconfiguração subjetiva do cuidado no grupo, da qual emerge uma norma coletiva de convivência pautada pela responsabilidade mútua e pela consideração das diferenças.

Zonas de Sentido das Transcrições do Grupo e Diários de Campo

O segundo bloco de fontes de informação refere-se às transcrições dos áudios gravados durante os encontros do grupo “Uma por Todas” e aos diários de campo que registram as reflexões e descrições dos eventos, redigidos pela psicóloga e pesquisadora

Nessa etapa, o processo analítico buscou explicitar o funcionamento do grupo, os temas dos diálogos que se produziram nos encontros, bem como as respostas às atividades propostas durante alguns encontros.

Durante alguns encontros transcritos, foi feita a leitura da cartilha “Vamos conversar sobre Autolesão Não Suicida?”. A cartilha atua como dispositivo mediador que guia, amplia e provoca o diálogo dentro do grupo, operando não apenas como material informativo, mas como elemento construtivo-interpretativo no processo de pesquisa e intervenção. Sua presença dispara conversas que dificilmente emergiriam espontaneamente, favorecendo que temas sensíveis sejam discutidos e simbolizados coletivamente no espaço grupal.

A cartilha, ao introduzir narrativas, perguntas e exemplos, reconfigura a dinâmica discursiva, deslocando o grupo da repetição de experiências individuais para processos reflexivos de elaboração compartilhada. Nesse sentido, sua função deixa de ser apenas instrumental, mas também é epistemológica, pois transforma o campo dialógico e permite novas configurações subjetivas. Ao mesmo tempo, os diários de campo registram o modo como a pesquisadora-psicóloga interpreta, tensiona e se implica nesse processo, compondo um cenário analítico em que prática profissional e produção de conhecimento se entrelaçam.

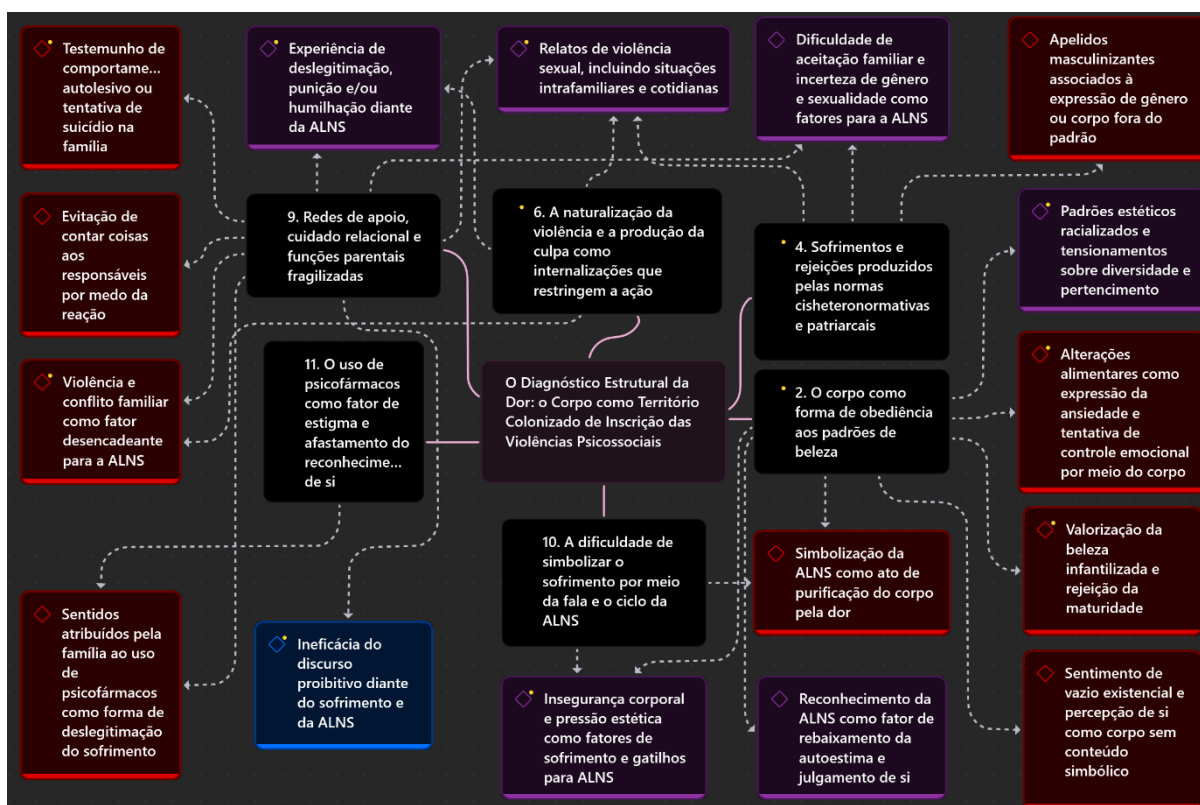
Essa mediação ilustra a concepção de pesquisa como espaço de produção simbólica, própria da Epistemologia Qualitativa, em que o instrumento não coleta dados, mas produz zonas de sentido e abre caminhos de subjetivação e conscientização no coletivo. É a partir desse campo dialógico, tecido entre cartilha, grupo e diários de campo, que se organizam as zonas de sentido apresentadas a seguir.

O Diagnóstico Estrutural da Dor: o Corpo Como Território Colonizado de Inscrição das Violências Psicossociais

A primeira zona de sentido deste bloco, intitulada “O diagnóstico estrutural da dor: o corpo como território colonizado de inscrição das violências psicossociais” reúne núcleos que explicitam diferentes formas e atravessamentos de violências psicossociais e como essas violências se inscrevem no corpo das estudantes, que passa a funcionar como território colonizado pela dor no cotidiano.

Figura 5

Zona de Sentido 2.1 – O Diagnóstico Estrutural da Dor: o Corpo como Território Colonizado de Inscrição das Violências Psicossociais



Nota. Elaborado pela autora no software *ATLAS.ti 25* a partir dos dados da pesquisa

Como se observa na Figura 5, a zona de sentido se articula a diferentes conjuntos de indicadores. De um lado, aparecem experiências familiares marcadas por conflitos, testemunho de tentativas de suicídio, deslegitimação do sofrimento, uso de psicofármacos e fragilização das funções parentais. Esses indicadores compõem um

eixo em que a violência psicossocial atravessa diretamente as relações de cuidado. De outro, concentram-se indicadores ligados às normas de gênero, sexualidade e beleza (apelidos masculinizantes, padrões estéticos racializados, pressões sobre o corpo e alterações alimentares). Isso evidencia como o corpo é regulado por expectativas cisheteronormativas e patriarcais. Na parte inferior do esquema, emergem ainda indicadores que remetem à dificuldade de simbolizar o sofrimento por meio da fala e à ineficácia de discursos proibitivos.

Os núcleos que compõem a zona são: (1) o corpo como forma de obediência aos padrões de beleza; (2) redes de apoio, cuidado relacional e funções parentais fragilizadas; (3) a naturalização da violência e a produção da culpa como internalizações que restringem a ação; (4) o uso de psicofármacos como fator de estigma e afastamento do reconhecimento; (5) sofrimentos e rejeições produzidos pelas normas cisheteronormativas e patriarcais; (6) a dificuldade de simbolizar o sofrimento por meio da fala e o ciclo da ALNS. Em conjunto, esses núcleos configuram o “diagnóstico estrutural da dor”. Eles mostram que a ALNS não emerge como ato isolado, mas como inscrição corporal de violências psicossociais, de padrões normativos e de ausências de cuidado que colonizam o corpo das jovens e restringem sua capacidade de ação.

A seguir, esses núcleos são discutidos em três eixos principais: (a) corpo e padrões de beleza; (b) redes familiares, medicalização e naturalização da violência; e (c) gênero, sexualidade e violência sexual, articulados ao modo como a ALNS se configura como resposta à dor.

O corpo a

parece como território colonizado, pois é atravessado por diferentes dimensões psicossociais da violência e pelo controle que normas e padrões impõem a essas estudantes. É nele que as contradições vividas – como deslegitimação da dor, controle

moral do gênero/raça/beleza, medicalização estigmatizante e precariedade de redes de cuidado – se inscrevem de forma indireta e que a ALNS ganha forma na inscrição direta e autoinfligida.

No núcleo ‘O corpo como forma de obediência aos padrões de beleza’, as estudantes descrevem inseguranças corporais. Essas inseguranças aparecem ligadas às mudanças da puberdade e a representação das mulheres nas mídias são assuntos que comparecem recorrentemente no cotidiano das estudantes e trazem diversos questionamentos:

L.: [...] principalmente na adolescência, agora, acho que todo mundo já passou por isso aqui, puberdade, a bendita puberdade. Peitos e bundas crescendo, nossos glúteos, hormônios e tem uma coisa de comparação, “Nossa, meu peito não é tão grande igual o dela, queria ter um peito grande igual o dela”, “Ai, porque eu queria ter bundão igual o dela”, meu Deus, que ódio, não quero que as pessoas falem isso, mas por que peito grande é bonito e bunda grande é bonita? Quem disse isso?

L: Nossa, sim. Então tipo assim, se você não é peituda e bunduda você é uma tábua, você perde seu valor, você é ridicularizada (Transcrição do grupo)

Há um sofrimento que coloniza o corpo das estudantes e as convoca a responder esse padrão. Quando o corpo não se conforma ao padrão, emergem emoções de ridicularização e vergonha, produzindo rebaixamento da autoestima e autojulgamento. A questão do padrão de beleza também tem seus desdobramentos em experiências mais singulares e complexas:

L: Eu não pensei em me matar, mas pensei muito sobre morrer jovem, não é só sobre problemas, mas eu acho que morrer jovem é uma coisa quase como uma divindade, algo digno, não digno, mas...Não, calma aí, eu tenho um motivo. Meu

motivo é um pouco problemático mas eu quero que as pessoas tenham uma lembrança de mim sempre jovem, esse é um dos meus maiores motivos,

Psicóloga: Mas por quê? O que você acha que tem a aparência de morrer jovem?

L: Eu acho que a aparência de morrer jovem, sem muitas rugas, sem o corpo enrugado.

Psicóloga: Ah, você quer estar com seu corpo jovem, com sua aparência jovem. E qual problema de morrer com a aparência da idade que você tem?

L: É porque tem pessoas que acham bonito envelhecer madura, eu não acho bonito envelhecer madura, eu gosto de uma beleza mais puxada pro lado de criança, pra uma pessoa bem jovem. Quero que as pessoas se lembrem de mim de forma mais novinha, mais bonitinha.

K: Traço mais infantil?

L: Não infantil, mas delicado. As crianças são mais fofinhas, delicadinhas, sabe?! É que quando a gente vai crescendo, a partir dos 25 já vai perdendo esses traços, vai amadurecendo (Transcrição do grupo)

O relato desloca o “bonito” para um ideal de juventude e delicadeza. A “lembrança sempre jovem” funciona como uma imagem socialmente almejada. Sem, ainda, nomear raça, a fala parece convocar um padrão eurocentrado de traços “finos”, produzindo conflito entre corpo vivido e corpo idealizado e sentidos de inadequação. Esse ideal não “cabe” no rosto negro da estudante, com traços mais marcantes, não porque haja “traços superiores”, mas porque os sentidos estéticos que organizam suas configurações subjetivas são caucasianos. Diante disso, a intervenção se propõe a aprofundar mais esses sentidos para compreender o que, de fato, está por trás:

Psicóloga: E quantas mulheres bonitas nós não vemos que são maduras? Porque apenas o delicado e infantil é bonito.

L: Não que seja feia, mas eu não quero que eu pareça madura, acho que não combina comigo.

Psicóloga: Mas por que não? O que você considera delicado? O que da aparência madura...

K: Te assusta?

L: Não me assusta nada, eu só não quero. Por exemplo, tem uma pessoa que eu me inspiro também que ela era uma imperatriz da Europa, esqueci o nome dela, que depois de 35 anos ela parou de ser vista por que ela queria que as pessoas vissem ela com aparência de jovem, isso que eu quero, eu não quero envelhecer.

Nesse momento a estética europeia faz-se presente confirmando a ideia inicial de que essa rejeição à maturidade e a valorização de um ideal de juventude se funda a partir de um padrão eurocêntrico e branco de beleza. A estudante está se referindo a uma imperatriz Austríaca, a Imperatriz Elisabeth da Áustria, conhecida como Sissi. Famosa pela sua obsessão rigorosa em manter um padrão estético idealizado, o que a levou a adotar dietas extremas e rotinas de beleza intensas. A imperatriz vivia na era vitoriana, na qual a “aparência delicada era reforçada pela palidez do rosto, sempre protegido por chapéus e sombrinhas” (Santana & Senko, 2016, p.195).

Esse relato, ao fixar o valor do corpo na imagem jovem e fina, deixa claro como o padrão de beleza naturaliza hierarquias estéticas e enfraquece a experiência histórica sobre si. Ao citar programas e comerciais, as estudantes revelam a presença social dessa norma, que define quais corpos são valorizados e quais são ridicularizados. Essa subjetividade social (González Rey 2019d) que expressa normas e padrões, interfere

diretamente nas configurações subjetivas sobre si, deslocando os sentidos de valor e de imagem de si, para uma lógica pejorativa.

Psicóloga: Qual a relação que a gente tem aqui? A gente fugiu muito do assunto falando isso ou tem uma relação?

L: Não, tem um monte, meio que a parte de padrão auxilia de certos modos para você ter um certo tipo de lesão, se machucar.

D: Porque você está descontando um sentimento seu, mas esse sentimento é um sentimento de raiva por não se considerar tão bonita quanto aquela garota, meio que de tristeza, de frustração que você acaba descontando nisso no seu corpo (Transcrição do grupo).

Na continuação do diálogo, as estudantes reconhecem a relação direta entre a imposição do padrão de beleza e da prática da ALNS. Ela é simbolizada como expressão da raiva direcionada a si mesma. Diante da comparação e dos sentidos pejorativos voltados contra si, o ato de se ferir materializa essa violência internalizada, que se naturaliza no cotidiano e se inscreve no corpo. Não são as estudantes que se tornam violentas por natureza, mas a forma que o corpo é comparado e colonizado que opera como uma espécie de “gatilho emocional”. Trata-se, mais uma vez, de uma violência psicossocial (Martín-Baró), pois a opressão estética não se reduz ao sofrimento individual, mas reflete um padrão histórico de dominação simbólica sobre o corpo feminino.

Psicóloga: O que mais deixam vocês inseguras no seu corpo?

A: Minha barriga. [...] Porque eu me acho gorda.

Psicóloga: Alguém já te falou isso? Quem?

A: As pessoas da escola. Isso já me levou a não me sentir suficiente e me comparar muito. A me machucar

L: Uma coisa que inventaram, é um corpo que não tem solução

Psicóloga: O que é isso?

A: É uma metáfora falando que o corpo pode se maquiar o quanto for, mas ele continua um corpo, é uma metáfora que a mulher pode ser feia o quanto for, se ela se maquiar ela vai continuar sendo feia. Parece que todo mundo sempre ouve uma coisa péssima sobre si mesma (Transcrição do grupo).

Esse mesmo núcleo se desdobra em práticas de controle alimentar que operam como extensão da disciplina estética sobre o corpo:

L: eu tenho vontade de comer muita coisa quando acontece uma coisa ruim comigo, só que eu vomito tudo.

D: Quando eu estou ansiosa eu já vomitei tudo que eu como pra não engordar, e eu tenho vontade de comer, minha vontade de comer sobe.

Psicóloga: E você?

N: O meu é meio que ambos, dependendo do que eu estou sentindo eu vou comer demais. Se eu estiver estressada o que mais vou comer é doce, apenas doce, que ódio. Estou desenvolvendo diabetes mas tudo bem, não importa (dando uma risada).

Comer muito como “refúgio” é seguido por culpabilização e autopunição (vômitos), compondo uma lógica de regulação imediata que internaliza as pressões estéticas. O riso de N. ao dizer que “está desenvolvendo diabetes” revela a naturalização do risco e a banalização do dano, como se a gravidade fosse absorvida pelo cotidiano escolar. Não se trata de patologizar a alimentação como fonte de conforto, esse conforto é legítimo. A questão aparece quando o comer “demais” se converte em punição e vincula-se ao valor de si, deslocando a comida de sua função de cuidado para um dispositivo de correção corporal.

Ainda que a literatura não classifique a bulimia como ALNS, o vômito pós-episódio opera, neste contexto, como autopunição e violência contra si, mantendo intacto o padrão que produz o sofrimento. Nesse arranjo, a resposta é, novamente, restritiva (Holzkamp, 2016): atua no curto prazo sobre o corpo, sem questionar a norma estética que a desencadeia. As falas articulam um arranjo simbólico-emocional no qual a corporeidade não é neutra, mas lugar de produção de sentido.

No núcleo ‘Redes de apoio, cuidado relacional e funções parentais fragilizadas’, a lógica da dívida e da ingratidão aparece com intensidade. É importante notar que as falas também expressam uma falta: não há menção a mediações adultas de proteção nestas cenas. A ausência reforça a naturalização do dano. O que aparece é a mediação adulta como algo que piora esse tipo de comportamento:

A: Eu meio que não consigo comer quando acontece alguma coisa.

Psicóloga: Tipo o que?

A: Tipo, ontem a minha garrafinha quebrou. É, só que minha mãe me cobra muito sobre responsabilidade e se ela soubesse da garrafinha ela ia jogar muita coisa na minha cara sobre responsabilidade, e aí eu não consegui jantar pensando nisso.

Psicóloga: Então você ficou ansiosa em contar pra sua mãe sobre essas coisas, se sentiu mal e acaba não comendo? Quando comeu novamente?

A: Só no almoço do dia seguinte....

A ansiedade de A. não decorre apenas da culpa pela garrafinha quebrada, mas da antecipação do julgamento materno. O medo de desapontar e ser responsabilizada torna-se mais mobilizador do que o próprio acontecimento. O corpo, novamente, se torna o campo onde essa tensão é administrada: a fome é suspensa, o comer é adiado, e a ansiedade se traduz em inibição física. Essa dinâmica é psicossocial e histórica, na qual

a maternidade aparece mediada pela ideologia da responsabilidade: ser “boa mãe” é controlar, e ser “boa filha” é obedecer. No cotidiano, isso se traduz em práticas disciplinares sutis, que produzem subjetividades culpabilizadas e silenciosas, habituadas a gerir o próprio sofrimento.

A cena também ilustra uma dimensão menos explorada da violência psicossocial (Martín-Baró): não apenas a que se expressa em ataques diretos, mas a que se institui nas micro-relações de autoridade, onde o medo de errar e a cobrança por desempenho substituem o vínculo protetivo. É nesse terreno que se constroem subjetividades voltadas à autoimposição de silêncio e controle. O não comer, o não falar, o não agir se traduzem na lógica que a estudante interioriza para lidar com as questões que lhe trazem sentimentos e afetos negativos, num cenário em que não há espaço para expressão e elaboração crítica.

Esse receio de falar com a responsável repercute na evitação de relatar os motivos para a ALNS, justamente de quem poderia funcionar como fator protetivo e rede de apoio:

A: Então, eu estava dormindo. E aí, eu estava dormindo com ela. E aí ela sentiu.

Psicóloga: O que?

A: As cicatrizes dos cortes

Psicóloga: Fica em relevo as cicatrizes?

A: Não, é porque antes não tinha cicatrizado. Aí ela sentiu. E aí ela começou a brigar comigo.

Psicóloga: O que que ela fez? O que ela falou?

A: Ela falou que ela sempre cuidou de mim tanto. E que ela dava tudo pra mim.

Tudo que eu queria, eu tinha. Pra eu ficar me cortando.

O cuidado aparece como dívida. Fica evidente a dificuldade da responsável em considerar motivos para a filha ter se machucado, pois ela considera que sempre lhe deu tudo que queria, destacando os bens materiais. Os sentidos que a mãe atribui aos cortes da filha parecem configurar-se em torno de um sentimento de culpa. Ao interpelar em forma de sermão, aparentemente atravessada por emoções de preocupação, mas mediada por cobrança, ela comunica, indiretamente, que a estudante está sendo ingrata. Isso bloqueia o diálogo e fragiliza a confiança, reduzindo a segurança para compartilhar sentimentos, motivações e anseios. O resultado é a manutenção da lógica silenciosa da ALNS:

Psicóloga: Você gostaria de ter conseguido explicar por que você fez isso?

A: Não

Psicóloga: Como você acha que seria se você estivesse tentando explicar?

A: Eu acho que seria um pouquinho pior.

Psicóloga: É?

L: (interrompe para falar) Sim, porque (até um dia) que ela falou da própria mãe dela, eu acho que se ela tentasse explicar, a mãe dela ia ver isso como, tipo: "Eu estou errada", então ela ia piorar, para, assim, demonstrar que ela está certa de qualquer modo. Tipo aqueles pais que não assumem quando erram.

L: Tem vezes que silêncio é a melhor opção, mesmo que a gente queira debater, às vezes ficar quieto é a melhor opção. Não tem muito o que fazer. A gente está sob o comando deles.

A interrupção de outra estudante demonstra como as estudantes operam a partir de convergências de sentidos subjetivos e configurações referentes aos responsáveis, em que o diálogo é configurado como risco. O silêncio é utilizado como forma de preservar o vínculo e de se defender. L. reconhece que alguns responsáveis “não assumem quando

erram”, mas falta uma compreensão mais ampla de que, muitas vezes, a subjetividade social do espaço familiar, se configura pela evitação do diálogo. Ainda há uma ingênua tomada de consciência, no sentido freiriano (Freire, 1979) sobre o processo, sem a possibilidade de um reconhecimento mais ampliado e crítico.

É esse tipo de interação que sustenta a interpretação de que muitas ações, reações e falas dos familiares acabam por deslegitimar o sofrimento, seja por punição, seja por ridicularização:

Uma das meninas conta que uma vez contou para os pais que estava se cortando e se sentiu muito frustrada quando eles riram e fizeram piada da situação. Afinal, ela estava buscando a ajuda deles e seu sofrimento acaba sendo deslegitimado (Diário de Campo).

O núcleo “Redes de apoio, cuidado relacional e funções parentais fragilizadas”, constitui um eixo central no entendimento da ALNS e nos sentidos que simbolizam a prática. A articulação entre ridicularização, culpa e silêncio não é apenas um efeito episódico, mas um modo de funcionamento relacional que fragiliza o apoio familiar. As falas das estudantes, quando os pais descobrem algum episódio de ALNS são muito parecidas, o que reforça essa lógica:

Psicóloga: E como é que foi a reação?

D: Perguntaram o porquê e se era realmente necessário, porque eles trabalham duro para sempre me darem o melhor e no final é isso. Você tem tudo. Mas se você tem tudo, então, entre aspas, o que faltava pra você naquele momento?

L: Tudo

Psicóloga: Tudo? Dá um exemplo.

D: Tudo. Tudo, a minha fé. Tudo, a minha atenção. Tudo. Tudo

Psicóloga: E pra você?

L: (Eu também. Tem uma coisa que eu falei pra minha mãe, que foi aquela coisa, eu falei pra ela que ela só olha para o meu irmão, por isso que ela não tinha visto antes. [...] ela jogou na minha cara de novo que ela sempre me deu tudo. É porque quando eles estavam juntos, tipo, eu nasci em um berço de ouro. Porque desde que eu nasci, eu tinha tudo mesmo. Tipo, eu via o negócio e falava: "Eu quero", eles compravam. E aí ela acaba jogando tudo na minha cara, porque sempre que eu quero alguma coisa, ela compra. Até hoje é assim.

D: O problema da maioria dos pais que são assim é porque eles pensam que, tipo: "Meu filho tem tudo. Eu dou roupa, eu dou casa, eu dou tudo. Eu dou de tudo". Sabe? Eles agem assim

D: Eles acham que só porque a pessoa tem as coisas que são físicas, eles não precisam das coisas emocionais. Como se, tipo: "Ele tem isso, aquilo, aquilo lá. Pra que você vai querer?", sabe? É como se não importasse. Sendo que, às vezes, a pessoa daria tudo que ela tem pra ela ter, sei lá, um abraço dos próprios pais (Transcrição do grupo).

Novamente o cuidado parental se configura a partir de uma lógica de cobrança, talvez motivado por essa sensação de ingratidão. Os responsáveis compreendem que a ALNS das estudantes é uma falha da própria capacidade de educar, o que sugere a necessidade de apoio às famílias também. L. deixa claro que compreende seus privilégios, mas que a falta de atenção ou de um diálogo que compreenda suas emoções (que sempre se demonstram tão intensas), não pode ser substituída pelo chamado berço de ouro. D. nomeia essa falta: a falta de um abraço, a falta do que ela chama de "coisas emocionais".

A estudante sente falta de mediações que devolvam sentido simbólico à dor e reabram possibilidades de ação para além da ALNS. Nesse sentido, o sujeito precisa

posicionar-se diante de exigências e limites, com alternativas reais de ação (inclusive a de não falar para preservar o vínculo).

Essa falta também se apresenta como uma questão transgeracional. Relatos durante o grupo exemplificam como a subjetividade social do espaço familiar, também se configura a partir de ações restritivas de autolesão:

A.: Quando minha mãe e meu pai se separaram, a minha mãe só ficava trancada no quarto e ficava se cortando.

Psicóloga: Como você sabe disso?

A.: Ela falava.

Psicóloga: O que ela falava?

A: Tipo, depois que isso passou ela sempre falava. É, ela falava que estava muito triste, que estava entrando em depressão.

Psicóloga: Eu sinto muito. E como foi pra você ouvir isso? Tenta pensar em um sentimento. Você não quer falar? Não? Então tudo bem. Fala um sentimento só que você pensou na hora, que você sentia...

A: Tristeza por não conseguir ajudar

Psicóloga Era difícil entender?

A.: Na época eu era bem pequenininha, tinha 9 anos.

A mesma mãe que não compreende a motivação da filha que “tem tudo” para se autolesionar, também recorre à ALNS como forma de alívio frente à separação conjugal. Essa constatação indica que a subjetividade social que se configura no espaço familiar, pode mobilizar configurações subjetivas de ações restritivas diante do sofrimento, afetando diretamente a subjetividade da estudante e a forma como lida com o próprio sofrimento. A contradição central reside no fato de que a lógica da falta de

espaços dialógicos de expressão, no núcleo familiar, produz sofrimento na estudante, a ponto de ela adotar a mesma lógica que a mãe para lidar com a dor emocional.

Em outro relato, essa lógica familiar de ações restritivas da responsável, testemunhadas pelas estudantes, também se faz presente:

Ela acaba rindo enquanto conta que a mãe já tentou se suicidar na sua frente porque tinha depressão, o que demonstra uma forma de se defender de como se sente perante a situação, já que deixava claro a todo momento que não estava triste (Diário de Campo).

A questão que se coloca é grave. Além disso, a estudante parece ter naturalizado a situação de violência, buscando uma forma de se defender da tristeza ao afirmar, para si e para o coletivo, que “isso não a deixa triste”. O riso não é um comportamento a ser corrigido, mas um indicador de sentido que revela a contradição entre o que se vive e o que se pode dizer.

Essa naturalização da violência no núcleo familiar não aparece apenas na forma de autoagressão. Ela também atravessa as relações que se estabelecem e as ações dos responsáveis em relação às estudantes:

Psicóloga: Pai e mãe já descobriram que vocês fazem isso?

D: Já.

Psicóloga: E como foi?

D: Brigaram achando que vai adiantar alguma coisa, ameaçando de bater, já falaram que iriam me matar três vezes (Transcrição do grupo).

Nesse relato, a violência aparece nas reações dos responsáveis ao descobrirem que a estudante está se autolesionando. A resposta não se limita a discursos morais, mas se traduz em ameaça e agressão física. A violência psicossocial se naturaliza a partir dessas ações, configurando-se na subjetividade social familiar e incidindo diretamente

nas configurações subjetivas das estudantes sobre si mesmas. O diário de campo a seguir evidencia esse movimento:

Depois do grupo, percebi que F. ficou chorando muito, ela já estava chorando bastante durante o grupo, mas sempre é mais difícil conseguir dar uma atenção individual durante as discussões. Relembro que, durante o grupo, ela se emocionou bastante quando falamos sobre as coisas que os pais ou responsáveis falam na hora da raiva e ela contestou quando falamos que essas palavras agressivas não definem quem nós somos, pois ela acredita que é tudo que a mãe já lhe falou ou ofendeu em um momento de raiva. [...] isso acabou acendendo alguns gatilhos para F. Enquanto conversávamos, F. disse que a mãe profere palavras muito agressivas, já disse que a odiava e que pelo menos ela não era dependente de remédio (sic) igual a estudante (que toma remédios para ansiedade e depressão) (Diário de Campo).

O uso de psicofármacos não traduz uma real transformação da realidade; ao contrário, atua como uma fonte de sofrimento e ridicularização. A estudante não apresenta consciência crítica sobre esse uso, o que agrava o ciclo do sofrimento. Esse uso ainda é mobilizado como agressão verbal pela responsável, que também demonstra não compreender a lógica do uso da medicação, seus efeitos e as possibilidades de problematizar criticamente o consumo por jovens.

A fala da mãe (“não depender de remédio”) funciona como deslegitimação do sofrimento psíquico e é simbolizado por F. que passa a se ver “dependente” e “menor” por fazer uso da medicação:

Pergunto como ela se sente diante desses comentários da mãe e em relação ao fato de tomar remédios. Nesse momento, ela se emociona profundamente e afirma ter dificuldade em entender quem, de fato, é. Percebo nela um conflito intenso com o uso dos medicamentos psiquiátricos e com o modo como se julga

e se diminui por depender deles. Recordo-me de que, ao falarmos sobre a importância de nos descobirmos para além dos comentários dos outros, F. se emocionou bastante, e compreendo que isso a tocou profundamente, pois, diante de toda a questão dos remédios e dos questionamentos que surgem disso, ela sente dificuldade em compreender-se e em se estabelecer subjetivamente no mundo. (Diário de Campo).

O conflito identitário (“não sei quem sou”) emerge no entrelaçamento entre violência verbal e estigma da medicalização. Configura-se como um conflito, pois é marcado pela contradição entre o desejo de ser reconhecida como alguém que sofre e a sensação de desvalorização produzida por esse reconhecimento. Essa configuração subjetiva contraditória expressa um sofrimento intenso: o remédio, que deveria simbolizar sentidos de algum tipo de alívio para o sofrimento, configura-se como inadequação. Sendo assim, também coloniza o corpo da estudante, que não encontra ações objetivas de mudança.

A deslegitimação e a contradição aparecem não apenas no sofrimento, mas também na própria existência de algumas estudantes. As discussões em grupo foram constantemente atravessadas por questões de gênero e sexualidade. Uma das reflexões no diário de campo aponta para esse tipo de reação da família (e da própria sociedade, geralmente homofóbica) e mostra como impacta diretamente o sentimento de culpa e inadequação que também pode levar à ALNS:

Muitas estudantes se identificam como bissexuais e fico pensando no quão forte é isso na fala de F., que diz que sua família não a acolhe e que ela se sente de fora, triste, cansada. Dentro desse contexto, o sentir que não pertence é fonte de sofrimento existencial. É o sofrimento que vem do processo de individuação e de sentir que sua subjetividade não é aceita, que não pode existir no mundo.

Essa dor traz confusão: como se sentir pertencente, como reconhecer o que, de fato, lhes pertence? Seu corpo? Seus cortes? Será que isso traz autonomia e controle em pelo menos ALGUMA parte da vida? Segundo os relatos, é possível perceber que as causas dos cortes flutuam entre controlar o próprio sofrimento (“eu me machuco, logo tenho controle sobre quem ou o que me faz sofrer”) e funcionar como castigo pela inadequação (decepção dos pais com a sexualidade, comportamentos tidos como inadequados, punições excessivas sem possibilidade de diálogo). (Diário de Campo).

Os relatos das estudantes confirmam essas reflexões:

N: A não aceitação dos pais, dos pais não aceitarem e falar que você está errado por ser assim e assado, também já me levou a me machucar. Também ainda não sei direito quem eu sou como eu sou, posso falar que gosto de mulher hoje mas amanhã ser diferente. Só queria ter direito a ser, sem pressão pra ser algo pra vida toda (Transcrição do grupo).

É natural que as estudantes se encontrem em um período da vida no qual a subjetividade e os sentidos que atribuem à própria imagem, às relações e aos afetos estão em constante transformação. É a partir das sucessivas interações com o mundo que seus sentidos subjetivos se organizam e reorganizam, muitas vezes de forma caótica. Quando a estudante diz que “só queria ter direito a ser, sem pressão”, ela expressa esses movimentos contraditórios e intensos, revelando o quanto essas vivências tolhem o emergir mais espontâneo de diferentes sentidos subjetivos. Ela se sente impedida de exercer a criatividade de ser e viver. A falta de acolhimento dentro da família frente a essa temática aparece em diversas falas:

“Você se sentir fora a sua família, uma família que não te acolhe, eu vejo a forma que falam da minha prima, conversam como se ela fosse um cachorro”

Já ouvi da minha mãe: “Tô criando você pra casar com homem, não pra pegar mulher” (Transcrição Grupo).

A violência psicossocial que traduz a homofobia se reflete nas falas e no critério do que é considerado aceitável ou não no ambiente familiar. Há uma norma de gênero como medida de valor (ex: criar para casar-se com homem). Esse discurso traz marcas que invisibilizam, excluem e isolam:

A vó não aceita. T. diz que ainda não sabe se é gay ainda, ela ainda não tem certeza, acha meninas bonitas, mas está se descobrindo. Até hoje diz que é vista como “ovelha negra” da família: “eu gosto de menina, eu acho daora, sei lá eu sinto atração”. Segundo ela nunca mais foi chamada para um churrasco depois de se expor para a família e dizer que talvez sinta atração por mulheres (Diário de Campo).

A questão de gênero torna-se também um assunto delicado e evitado, principalmente no ambiente escolar. A escola não tem estrutura nem respaldo para oferecer espaços seguros que discutam temas referentes à sexualidade e gênero de forma responsável e aberta, o que dificulta o acolhimento desses estudantes:

Para Y. considerar-se um homem trans tem sido muito difícil. Na educação física tem dificuldades para participar das atividades que ainda são divididas entre homem e mulher, e fica triste quando as pessoas o chamam pelo nome da chamada. A família não sabe e ele ainda não se sente pronto para contar a eles, o que faz com que a escola tenha dificuldade de pelo menos chamá-lo pelo nome que ele sente que o representa. Alguns professores têm vontade de respeitar o nome, porém sentem medo da retaliação caso as famílias descubram. Ele tem faltado muito nas aulas, mas tem comparecido mais depois que começou a ser

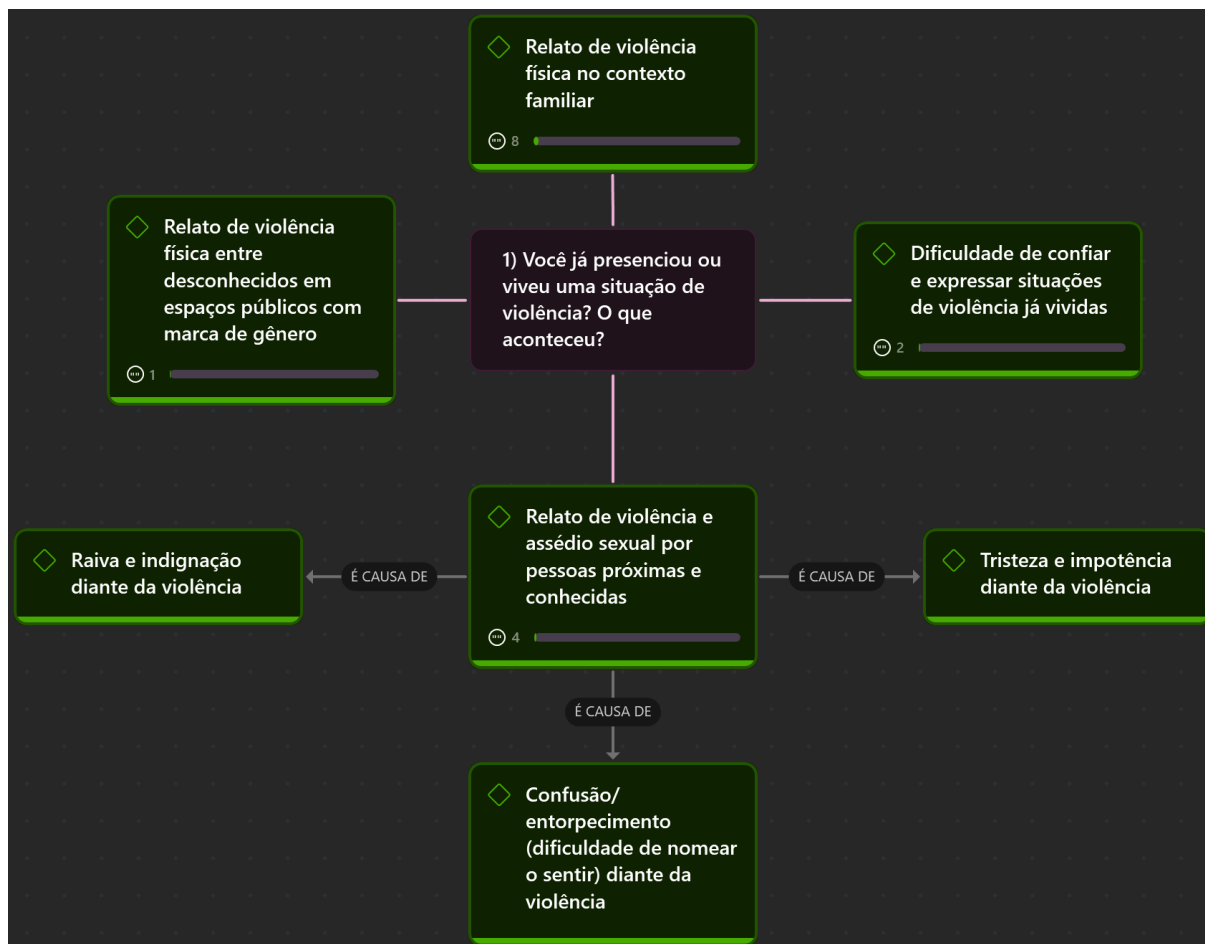
acompanhado pela equipe de psicologia e a participar do grupo. (Diário de Campo).

Dessa forma, o que está em disputa não é apenas o afeto e o acolhimento, mas o direito dos estudantes existirem sem cobranças por obedecer à norma cisheteronormativa. Quando o estudante não encontra legitimação para sua identidade, tende a se isolar mais ainda, considerando a escola como uma ameaça a sua liberdade de ser e um possível local de retaliação. Isso coloniza a expressão livre de seu gênero e sexualidade.

Se, até aqui, a colonização do corpo aparece sobretudo nas dimensões estéticas, alimentares e relacionais, a Figura 6 explicita uma de suas formas mais brutais: a violência física e sexual, construída não como ameaça externa, mas como experiência inscrita em vínculos familiares e de proximidade. Em uma atividade realizada com as meninas durante o grupo, foram feitas algumas perguntas por escrito sobre situações de violência vividas. Entre diferentes relatos, a violência sexual praticada por pessoas conhecidas ou familiares apareceu como uma das principais ocorrências (quatro respostas):

Figura 6

Respostas à Pergunta da Atividade Sobre Situações de Violência Vividas, Praticadas e Autopraticadas e Sentimentos Desencadeados



Nota. Elaborado pela autora no software *ATLAS.ti 25* a partir dos dados da pesquisa

Como se observa na Figura 6, o mapa organiza as respostas à pergunta: “Você já presenciou ou viveu uma situação de violência? O que aconteceu?”. Essa organização ocorre a partir de um núcleo central (a pergunta) e de três conjuntos de indicadores: (1) situações de violência física no contexto familiar; (2) violências físicas em espaços públicos marcadas por gênero; e (3) assédios sexuais praticados por pessoas próximas ou conhecidas. Articulados a esses relatos, aparecem indicadores que expressam as respostas emocionais das estudantes: (1) raiva e indignação; (2) tristeza e impotência; (3) confusão/dificuldade de nomear o sentir; e (4) além da dificuldade de confiar e de

falar sobre violências já vividas. As setas “é causa de” indicam a leitura feita pelas estudantes sobre o nexo entre as situações vividas e os afetos que as acompanham, evidenciando que a violência não é percebida como um evento isolado, mas como algo que produz marcas duradouras na experiência subjetiva.

Um dos indicadores concentra relatos¹⁸ de violência e assédio sexual cometidos por pessoas próximas ou conhecidas, reforçando que o perigo não é percebido como algo externo e distante, mas inscrito nas relações afetivas e cotidianas. Essa forma de violência produz raiva, indignação, tristeza, impotência e, por vezes, confusão na nomeação do sentir. O corpo das estudantes não é apenas cenário da violência: é onde se objetivam contradições sociais que atravessam gênero, classe e subjetividade.

A subjetividade social que organiza essas relações é marcada por sentidos do patriarcado; o corpo da mulher é reiteradamente tratado como território de controle e dominação masculina, com expressão ainda mais cruel na hierarquia familiar. Em um dos relatos, a estudante destaca a idade em que sofreu o abuso e sua percepção de que “não podia entender”, porque “ainda não tinha consciência do que era”. “Eu não sabia o que era que ele estava fazendo, então não senti nada.” (Resposta à atividade sobre violência). O sentir, nesse caso, torna-se quase insuportável, o que restringe ainda mais as possibilidades de ação e de elaboração e efetiva o silenciamento.

Contou sobre o abuso cometido pelo próprio tio (irmão da mãe). Estava bastante emocionada e disse que não se sentia bem para falar na frente das outras meninas. Todos os relatos das meninas sobre abuso foram intrafamiliares, o que reforça que, em grande parte, a violência acontece dentro do ambiente familiar. Segundo ela, só conseguiu contar para a mãe por que a prima sofreu um abuso

¹⁸As respostas literais não foram transcritas aqui, de modo a preservar a integridade das participantes e o sigilo das informações.

ainda mais severo, ao seu lado, enquanto dormia. Apesar de ter contado à mãe, disse que sente medo de não acreditarem nela. Como já havia relatado o abuso e, segundo ela, o tio fora afastado e confrontado pela família, minhas ações se concentraram no diálogo com a estudante (Diário de Campo).

[...] Após o grupo, outra estudante me chamou para conversar. Muito emocionada, contou o abuso que sofreu do próprio avô, na verdade, padrasto da mãe, antes dele morrer. Relatou que quer muito contar para a mãe, mas “trava” e teme não ser ouvida, teme ser desacreditada. (Diário de Campo).

Há aqui um medo recorrente de deslegitimação ao pedir auxílio e proteção, que também atravessa as situações de violência. Em ambos os casos, as estudantes encontram redes fragilizadas. Isso ocorre pois, quando o pedido de ajuda é recebido com descrédito, silêncio punitivo ou comparação (“só foi ouvido quando houve algo pior”), falar torna-se risco e o silêncio volta a operar como estratégia de preservação do vínculo.

Esse cenário é fértil para a ALNS, pois o corpo é atravessado por violências que são deslegitimadas nos espaços relacionais. A sensação de inadequação (de gênero, sexual, estética, e das violências cotidianas) se amplia no silêncio, no medo da retaliação, da punição e da ridicularização. Nessa malha, emergem sentidos que atribuem à ALNS uma função de “purificação”:

L: (Quando me corto) Eu sinto a dor, a dor que purifica.

N: É porque é bom sentir a dor.

J: É. É como se tirasse o sentimento, sabe?

L: Eu gosto de ver o sangue. É a sensação na mente. Você realmente sente que está escorrendo ali. É muito profundo, Literalmente. Eu me sinto muito suja.

Então, meu sangue é como se eu estivesse limpando. Não sei explicar. É como se eu estivesse limpando. É como se eu estivesse sentada em um lugar tudo escuro. Aí eu vou lá e pego um balde cheio de sangue e é como se limpasse. Além de sentir a sensação da abstinência. Uma sensação que é muito alta quando fico sem (Transcrição do grupo).

O uso das palavras é algo revelador, pois traz à tona os sentidos conferidos à ALNS. Aqui, o sangue é simbolizado como limpeza. A estudante não descreve apenas dor física, mas um ritual de reordenação: um “lugar escuro” e um lavar-se com o sangue. O corpo torna-se o lugar onde se faz a “higienização” do que foi inscrito como “sujeira”. A “abstinência” nomeada explicita a ciclicidade. Quando a “limpeza” depende do corpo, a dor se organiza em ciclo e a estudante permanece sozinha com o que não pode ser dito. O fato de descrever um lugar escuro, demonstra o caráter isolado e obscuro da prática, mesmo quando objetiva limpar. Há um sentido de expurgar sentimentos, culpas e outros sentimentos negativos que parece acontecer com a visualização do sangue.

Entretanto, não é apenas alívio que as estudantes relatam. O indicador “Reconhecimento da ALNS como fator de rebaixamento da autoestima e julgamento de si” reúne falas em que os machucados retroalimentam sensações de culpa e inadequação já vividas por eventos externos:

J: A pessoa, depois dela, não sei..... Quando a pessoa, ela pode estar um pouquinho mal ou por conta de algo que aconteceu com os outros. A pessoa, quando ela olha para os seus próprios machucados, ela vai se julgar mais, sabe? Como se o que tivesse ali afetasse na sua autoestima, na aparência dela (Transcrição do grupo).

A estudante relata sentidos e emoções após o ato, quando ela se depara com os machucados e a sensação física cessa. A subjetividade, já atravessada por sentimentos de desvalorização e experiências negativas externas, desloca novos sentidos de depreciação sobre si, agora mediada pela própria prática, o que intensifica a vergonha e o mal-estar.

J: Sim, eu me sinto envergonhada. É extremamente constrangedor quando alguém descobre, me sinto uma completa idiota (Transcrição Grupo)

D : [...] depois que eu vou lá e faço, e eu recebo alguns comentários de alguém, que eu percebo, mais do núcleo familiar mesmo, eu me sinto, eu me sinto, eu me julgo mais. Só que não adianta nada, porque eu, me julgo, e depois eu fico com dor, eu vou lá e vou querer refazer, eu vou me preocupar, que ainda por cima me deixa mal, sabe? Então é só um ciclo vicioso (Transcrição Grupo).

A prática, nesse sentido, retroalimenta as configurações subjetivas pejorativas sobre si mesmas, consolidando um circuito de dor, culpa e vergonha. O corpo que antes era suporte de alívio e purificação, torna-se também lugar de repulsa e autojulgamento. O olhar sobre o ferimento passa a ser olhar sobre si, internalizando sentidos conferidos pelo olhar do outro. O ciclo vicioso que D. nomeia, “eu me julgo, fico com dor, quero refazer, me preocupo, fico mal”, é a expressão concreta dessa restrição. O sofrimento não apenas antecede o ato, mas é reproduzido por ele, o que mantém o sujeito preso à corporeidade que carrega a subjetividade cristalizada. Na ausência de mediações simbólicas e dialógicas que ofereçam novos significados para a experiência, o corpo segue sendo um lugar de atualização do sofrimento.

Síntese da zona 2.1. A zona exemplifica um mapa da colonização dos corpos das estudantes a partir de diferentes dimensões que atravessam a vida cotidiana. Os

atravessamentos de sentidos subjetivos sobre o patriarcado, cisheteronorma e hierarquias familiares exemplificam as configurações subjetivas que organizam a subjetividade social. Essa subjetividade organiza quem pode falar, o que pode ser dito e como um corpo “deve” existir; ou seja, o que conta como normal.

À luz de Canguilhem (2009), “normal” não é simples média estatística, e sim um princípio normativo que se impõe como medida de valor e de saúde, produzindo fronteiras entre o aceitável e o patológico. O que escapa à curva “média” (corpos dissidentes, dores que não cabem nos roteiros, sexualidades não normativas) passa a ser lido como erro a corrigir, não como experiência a compreender. É aqui que as respostas que as estudantes recebem na vida cotidiana (ridicularização, sermão, silêncio punitivo) desqualificam o pedido de cuidado e desloca a questão para a normalidade: ser “como todos” vira condição para ser escutada. Em termos psicossociais, isso mostra que a violência não nasce no indivíduo como simples faceta inata da personalidade. Ela se naturaliza como norma histórica, sempre situada e interessada, isto é, fabricada para manter certos modos de vida como referência e outros como desvio (Gutiérrez & Brandão, 2003).

Nesse regime, o “cuidado” vira dívida (“dei tudo”), a proteção vira vigilância e o diálogo é percebido como risco. A resposta medicalizante, quando marcada por estigma familiar, em vez de ampliar o controle do sujeito sobre suas condições de vida, reforça o rótulo e o estigma. O resultado é uma capacidade de ação restritiva (Holzkamp, 2016): preservar vínculos exige calar, regular a dor exige privatizá-la a sua inscrição no corpo. A capacidade de ação não se generaliza porque não há controle compartilhado sobre condições relevantes da própria vida.

Quando a fala perde lugar, o corpo, marcado pelos atravessamentos psicossociais, demonstra como a subjetividade individual é também marcada pela

subjetividade social. A ALNS adquire diferentes funções e, do alívio à purificação, confere previsibilidade a um sofrimento sem reconhecimento, mas sem elaborá-lo. A autonimizade (Holzkamp, 2016), perpetua o ciclo de sofrimento, conformando as estudantes à norma restritiva. Essa restrição se coloca também no deslocamento dos sentidos subjetivos, que se encontram cristalizados na mesma forma de funcionamento.

Nesse encadeamento, a ALNS, inicialmente subjetivada como resposta de alívio, converte-se também em fator de rebaixamento da autoestima e de intensificação do julgamento de si. Cumpre a mesma função das violências externas, operando como eco das agressões e desqualificações vividas no contexto relacional. Após o ato, o olhar sobre o machucado retorna como olhar sobre o próprio valor, o qual é simbolizado a partir de emoções de vergonha e culpa. O ciclo da colonização está fechado: as cicatrizes cotidianas são refletidas nos corpos pelas próprias mãos de quem pratica a ALNS:

L: Mas como tratar a pele como o nosso ambiente se a gente é só uma casca vazia? Entre você amassar uma casca de amendoim vazia e uma casca de amendoim que tem amendoim por dentro. Qual vai ser a mais prejudicial? Que tem amendoim por dentro (Transcrição do grupo)

Ao mesmo tempo, há frestas. Quando as estudantes nomeiam “faltam coisas emocionais, um abraço”, quando identificam “pais que não assumem quando erram” ou quando, no grupo, experimentam falar sem serem punidas, vê-se o início de um deslocamento. É aí que a escola pode assumir uma potência dialógica, capaz de legitimar a experiência de sofrimento e reconfigurar sentidos sobre cuidado.

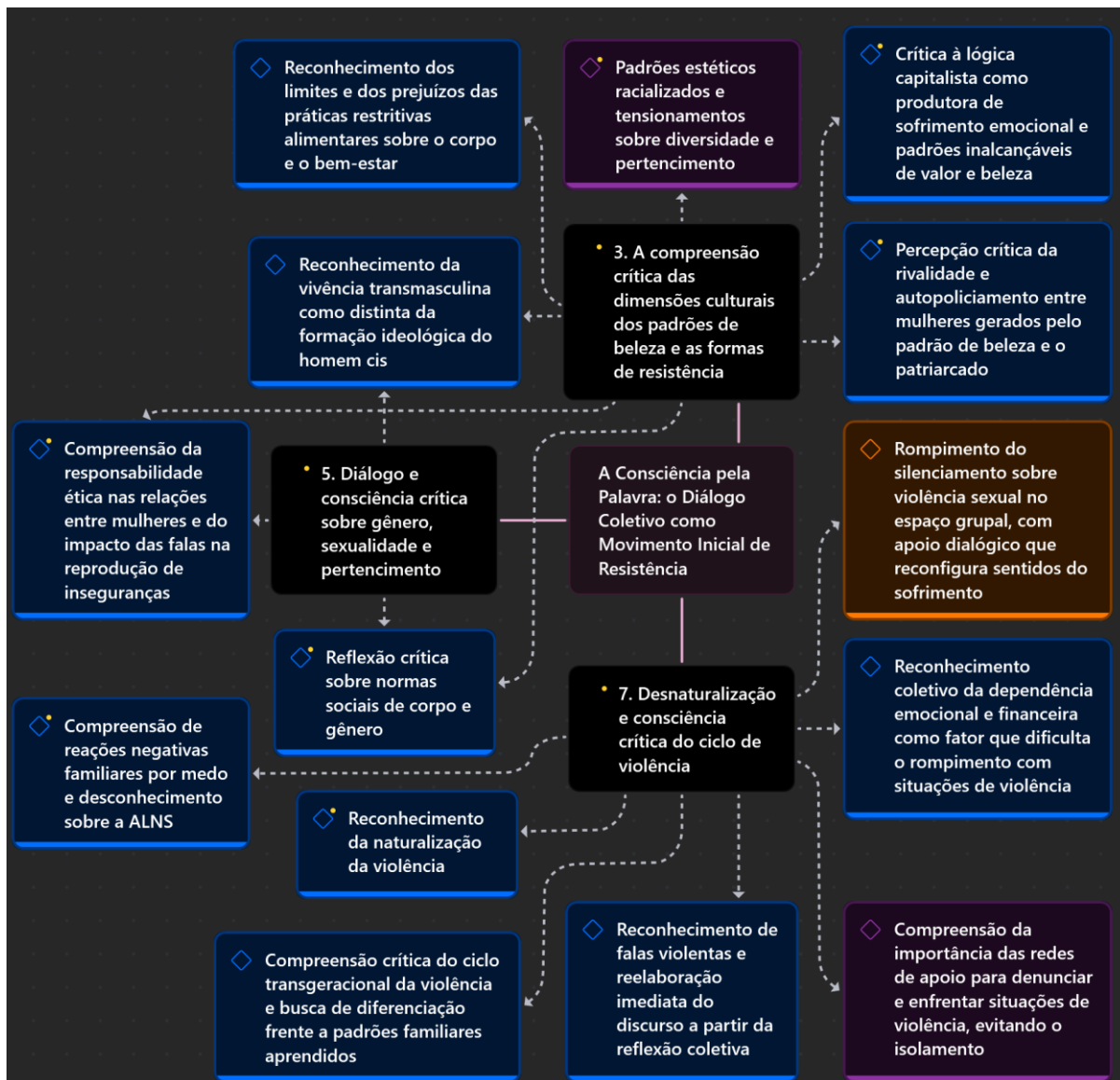
A Consciência pela Palavra: o Diálogo Coletivo como Movimento Inicial de Resistência

A segunda zona de sentido, intitulada “A consciência pela palavra: O diálogo coletivo como movimento inicial de resistência”, reúne núcleos em que a fala compartilhada produz novos sentidos sobre o vivido e desloca cristalizações. Em contraste com a zona 2.1, que evidenciou o corpo como território colonizado pelas violências psicossociais, esta zona acompanha os momentos em que essas constatações começam a ser problematizadas coletivamente. As falas aqui atuam de forma complementar à zona anterior.

Figura 7

Zona de Sentido 2.2 – A Consciência pela Palavra: o Diálogo Coletivo como

Movimento Inicial de Resistência



Nota. Elaborado pela autora no software *ATLAS.ti 25* a partir dos dados da pesquisa

Como se observa na Figura 7, a zona 2.2 organiza-se em torno do núcleo central “A consciência pela palavra: o diálogo coletivo como movimento inicial de resistência”, do qual se articulam três núcleos de sentido e diferentes conjuntos de indicadores, a partir do qual se articula três núcleos de sentido e diferentes níveis de indicadores. Os núcleos que compõem essa zona são: (1) a compreensão crítica das dimensões culturais

dos padrões de beleza e as formas de resistência; (2) diálogo e consciência crítica sobre gênero, sexualidade e pertencimento; e (3) desnaturalização e consciência crítica do ciclo de violências

A seguir, são apresentados trechos que complementam a discussão sobre a imperatriz austríaca, desenvolvida na zona 2.1. Neles, inicia-se um movimento de reconhecimento de que os ideais de magreza, branquitude e feminilidade não são naturais, mas produzidos socialmente. O diálogo permite que as participantes comecem a deslocar seus sentidos da lógica de obediência, abrindo espaço para a construção de novas possibilidades de pertencimento e valor. A partir desse movimento inicial, as estudantes passam a nomear quais mulheres são tomadas como referência de beleza, trazendo figuras midiáticas para a conversa. Isso evidencia como esses padrões são também racializados e atravessam experiências de representação e pertencimento:

Psicóloga: Falamos aqui de uma imperatriz como ideal de beleza, quais outros ideais de beleza vocês têm?

L: O meu ideal de beleza é a Jennie.

Psicóloga: Quem?

L: Do Black Pink (grupo de pop coreano)

Psicóloga: Beleza, pra você, os traços asiáticos são mais bonitos?

L: São muito mais bonitos, a maioria das coreanas são bonitinhas. Mas até eles idosos são bonitinhos, fofinhos, delicados.

Psicóloga: A outra que eu tenho é a Anne Hathaway. do *Diabo Veste Prada*.

Laura: Então, e exemplos de mulheres brasileiras?

N: A Iza.

L: A Iza, acho ela muito linda.

Psicóloga: Os traços dela são diferentes dessas mulheres que a L. falou, né?

K: Eu acredito que esses traços também sejam delicados...

Psicóloga: Sim, porque, muitas vezes, a questão é sobre os traços serem harmônicos com seu rosto, mesmo passando o tempo. Os traços mais bonitos de uma pessoa são aqueles que harmonizam com suas origens. É importante pensarmos quais referências nos representam! .

N: O padrão de beleza é diversificado aqui no Brasil. (Transcrição do grupo)

A cena explicita como as referências midiáticas se organizam em torno de um eixo eurocentrado/asiático “delicado” e, em seguida, tensionam esse eixo ao incluir uma artista negra brasileira (Iza). Esse deslocamento do “gosto pessoal” para a análise de raça e classe evidencia a subjetividade social (González Rey). Ou seja, as referências de beleza não são apenas escolhas individuais, mas configurações simbólicas produzidas historicamente a partir da colonização, desigualdade e privilégios. Ao tomar consciência disso no diálogo, as estudantes começam a reconfigurar suas próprias configurações subjetivas frente ao corpo e à aparência.

O movimento do grupo desloca a discussão de “traços finos” para a ideia de harmonia com a própria história e origem. Esse tipo de tensionamento, que a intervenção busca provocar, pretende deslocar alguns sentidos e colocar em circulação imagens de representatividade que se aproximem mais da cultura e da origem brasileiras:

Psicóloga: E por que voce acha?

N: Porque o Brasil surgiu a partir de uma colônia.

Psicóloga: Ele foi colonizado, né?

K: Por vários povos.

Psicóloga: Mas qual foi o país principal que colonizou o Brasil?

L: Portugal.

Psicóloga: Portugal, certo? Mas o Brasil já existia com a cultura dele, que era a cultura indígena. Aí pensa, chega lá e tem a cultura indígena, que é uma cultura comunitária, uma cultura coletiva onde eles usavam as vestes que não eram tantas vestes porque era calor, onde eles pintavam o rosto, eles tinham uma pele bem escura ou bronzeada por conta do sol, o sol também acabava deixando a pele mais grossa, com marcas, certo? Caçavam para sobreviver. E aí chegam os europeus, como eles eram?

N: Brancos.

K: Doente.

L: Anêmicos.

Psicóloga: E aí quando você coloca - gente, presta atenção aqui por favor! - Quando você coloca um indígena e um europeu do lado, o que é bonito?

L: O que chama atenção são os indígenas, obviamente.

Psicóloga: Mas o que é considerado bonito? Normal?

N: Os europeus.

Psicóloga: E o que vocês acham disso? O que isso tem a ver com o que a gente tá falando?

L: O padrão de beleza não tem a ver com a origem do Brasil mas com os caras que vieram pra cá.

Psicóloga: E aí voltamos: por que uma mulher com pele enrugada que viveu várias coisas, uma senhora que assume seus cabelos grisalhos, por que ela não pode ser linda, bonita e delicada?

L: É mais por conta do padrão mesmo, sabe? Talvez a gente nem perceba que fala exatamente aquilo que alguém implantou na nossa cabeça

Esse movimento evoca a fala de uma estudante que adiciona à discussão um recorte de classe:

K: Eu acho que a maioria das pessoas deve pensar assim, porque além do padrão, já que o povo acha que as pessoas velhas perdem a beleza, mas isso só acontece mais com pessoas pobres, porque as outras pessoas têm tudo aquilo de cuidados com a pele (Transcrição do grupo).

A fala é precisa ao associar o padrão contemporâneo de beleza à lógica histórica da nobreza, em que rostos protegidos por sombrinhas e chapéus, sem a marca do trabalho ao sol, configuram sentidos de beleza e poder. Ou seja, quem pode comprar tempo, produtos e procedimentos se aproxima do ideal de juventude; quem trabalha sob o sol e sem proteção carrega no corpo as marcas do tempo. O que se vende como juventude, na verdade, é expressão de uma subjetividade social de padrões estéticos atravessada por privilégios de classe. O fato de essa constatação ter sido feita por uma das participantes mostra a potência do grupo enquanto dispositivo de tensionamento coletivo, ao apontar a subjetividade social que circunda as normas estéticas, articulada a intersecções de raça e classe. Nesse ponto, a discussão desloca o foco da “preferência pessoal” para as condições materiais que produzem e distribuem valor estético, abrindo brecha para reconfigurar sentidos e ampliar a capacidade de ação para além da conformidade à imagem.

Em outro momento, a discussão sobre padrões de beleza gira em torno do cotidiano das estudantes e de como isso se reflete na escola. Há uma queixa recorrente sobre a forma como essas questões circulam na sala de aula, a partir da rivalidade entre as meninas que reproduzem um padrão de beleza:

L: [...] na sala de aula não é legal, não é de boa. Tem umas meninas de lá, pelo amor de deus, você respira errado e elas começam a falar, é uma rivalidade feminina tão tosca, com todo respeito, é toda hora...

N: É um bando de menina que não tem o que fazer, um bando de menina insegura que pra aumentar o ego delas elas ficam diminuindo os outros.

J: E é claro que assim, “Nossa, não vou ligar pra isso”, mas você liga pra isso, obviamente você liga, e é uma coisa tão chata, tipo, “Gata, você é uma mulher, por que está fazendo isso?” (Transcrição do grupo).

Uma das estudantes expressa como é difícil permanecer na sala de aula quando a rivalidade feminina se torna parte do cotidiano. Ao mesmo tempo em que afirma que “não deveria ligar para isso”, reconhece que essas falas a afetam, explicitando uma contradição típica da forma como os padrões de beleza são construídos socialmente. Eles são apresentados como algo “sem importância”, mas organizam o modo como as meninas se sentem e se relacionam entre si. Nesse momento, outra estudante tensiona:

L: Tudo um bando de insegura que não está preparada em aceitar que elas são assim, aí fica diminuindo os outros pra se sentir melhor, se sentir superior. No interior dela ela tem alguma insegurança com ela mesma, mas por conta dessa insegurança que ela tem, ela taca nos outros.

J: Na verdade parece que todo mundo tá inseguro, né? Aí cada pessoa age de uma forma.. Umas jogam nas outras a própria frustração.

As falas evidenciam, inicialmente, uma leitura em que a rivalidade é atribuída à “insegurança” individual das meninas. Porém, o próprio comentário “parece que todo mundo tá inseguro” desloca o foco para algo coletivo, que atravessa a turma como um todo. Os papéis de gênero e a lógica patriarcal passam a fazer parte da conversa:

J: Não é somente os homens que cobram das mulheres, as mulheres cobram de si mesmas esse padrão. Elas não se aceitam e vão lá e se comparam com outras meninas.

L: Elas se cobram, sabendo desse padrão que elas mesmo têm, elas cobram de outra garota, tipo, “Essa garota tem que ser assim”.

Psicóloga: E aí vira uma rivalidade, né?

D: Eu acho que o maior hate que as mulheres sofrem, a maior pressão não vem dos homens, vem das mulheres em si.

A: Sim, elas ficam julgando umas às outras, tenho ódio disso.

P: Tipo assim, a maioria das pessoas que falam mal de outra mulher são mulheres. As mulheres têm uma rivalidade feminina.

Nesse ponto, observa-se um movimento inicial de tomada de consciência, no sentido freiriano (Freire, 1979), mas ainda marcado por uma culpabilização das próprias mulheres, que são apontadas como principais reprodutoras da lógica patriarcal. Elas enxergam a realidade, mas ainda não explicitam as condições históricas e sociais que sustentam essa rivalidade. Compreendem que há uma não aceitação da própria estética, porém ainda naturalizam as formas de rivalidade e sua reprodução nas relações entre mulheres.

Contudo, é nesse momento que uma das estudantes traz uma consideração importante que passa a deslocar e tensionar a lógica simplista de que “as mulheres se odeiam mais que os homens”:

N: Na parte dos homens não, se um home fizer merda o outro homem também vai ficar do lado dele, não vai ficar falando dele.

J: E mais, eu acho que quem criou essa rivalidade foi justamente o homem, isso que é esquisito.

Psicóloga: Por que ele criou?

L: Porque homem não tem neurônio, Homem não pensa

N: Os animais não têm neurônios juntos? Conexões neuróticas? Os homens são assim, tem conexões neuróticas entre eles. (risos) No fundo são eles que criam isso na gente e se defendem.... A gente não, a gente vai se xingando por aí, competindo...

J: Eu acho que fica mais fácil mandar na gente, abusar, sei lá.... se a gente tá ocupada se odiando né. Seguindo um padrão

Ao atribuir a origem da rivalidade à ação dos homens e ao patriarcado, as estudantes começam a reconhecer que esse embate entre mulheres não é “natural”, mas funcional a uma ordem. Assim, enquanto elas permanecem ocupadas em se vigiar e se comparar, torna-se “mais fácil mandar na gente, abusar”, como sintetiza J. Nesse ponto, o grupo começa a questionar explicações moralizantes centradas na “menina insegura” e se aproxima de uma compreensão de que o padrão de beleza patriarcal organiza relações de competição, comparação constante e autopolicimento entre mulheres. Nessa passagem, as estudantes operam uma desideologização (Martín-Baró, 2017) , ao explicitar que o conflito entre mulheres não é “natural”, mas funcional à manutenção de hierarquias de gênero.

O foco deixa de ser o fracasso individual e se desloca para a análise das condições sociais que sustentam esse sofrimento. Tal deslocamento dialoga com a noção de subjetividade social em González Rey, ao evidenciar como essas relações de rivalidade são expressão de normas histórico-culturais, que se articulam com a subjetividade individual. Há um tensionamento que desloca as configurações subjetivas e produz novos sentidos. Esse processo explicita a compreensão freiriana de conscientização, na medida em que aquilo que antes era vivido de forma naturalizada

passa a ser nomeado, compartilhado e problematizado coletivamente no espaço escolar. A risada que acompanha o diálogo demonstra que o espaço é vivido de forma afetivamente leve, com companheirismo e curiosidade, sem esvaziar a densidade crítica do que está sendo elaborado.

A discussão continua a se aprofundar e o entendimento sobre os padrões de beleza que afetam as estudantes passa a articular novas dimensões que superam uma lógica determinista e individual:

Psicóloga: Perfeito. Gente, pensa assim, pelo que vocês estão dizendo.... por que pro homem. Por que pro homem foi tão importante “criar” a rivalidade feminina, vocês acham?

N: Porque através da rivalidade feminina faz um julgamento, comparação, o que faz com que outras meninas tentarem se mudar gastando dinheiro. Nunca é suficiente!

J: E quanto mais impossível for chegar nesse padrão, mais ele vai ser mudado para ser mais impossível ainda, porque quanto mais acessível ele é, menos dinheiro é gastado, e quanto menos acessível, mais dinheiro é gastado, ou seja, o benefício do capitalismo.

N: Também, pelos homens e pelo capitalismo, é o capitalismo. A gente fala isso e não é nem brincadeira (risos). A forma que a gente tem que ser no mundo dói demais as vezes. Trabalho sempre, cansaço, o que é ser bonita.

Apesar de a crítica ao capitalismo suscitar risadas, há um entendimento maior de como a forma de organização social capitalista se estrutura a partir da lógica do lucro. Ao mesmo tempo, as estudantes articulam essa dinâmica às relações de poder, que aparecem intimamente ligadas às questões de gênero e estética. A crítica no espaço não se aprofunda em termos conceituais, o que não significa ausência de elaboração crítica

por parte das estudantes. O que emerge aqui é uma compreensão psicossocial das condições que produzem e sustentam o sofrimento. As mulheres não sofrem porque são invejosas, inseguras ou simplesmente não gostam de ver a beleza das outras. As estudantes passam a sugerir que há uma lógica muito bem estruturada que articula poder, dinheiro, política e opressões históricas sustentadas pelo machismo. Isso tudo está, de certa forma, implícito no discurso, ainda que nem sempre nomeado diretamente. Assim, inicia-se um movimento de ruptura com leituras moralizantes da rivalidade feminina, dando lugar a pensamentos mais críticos e materialmente situados sobre a realidade das opressões de gênero.

Esse deslocamento é coerente com a perspectiva da psicologia crítica, que orienta esta pesquisa: a rivalidade entre mulheres deixa de ser explicada por características individuais (“insegurança”, “inveja”) e passa a ser compreendida como efeito de uma forma específica de organização social, patriarcal e capitalista, que lucra com a manutenção de padrões inalcançáveis de beleza e com a fragmentação das relações entre mulheres.

Psicóloga: E como a gente se desvencilha de um padrão?

J: É muito difícil, a gente tem várias etapas.

N: Ligando o foda-se.

A: Essa parte de ligar o foda-se também é difícil, porque o padrão significa muito na pressão, principalmente nas meninas.

As próprias estudantes reconhecem a dificuldade de não serem impactadas pelo padrão de beleza, mesmo tendo consciência de sua dinâmica histórico-cultural. Saber da lógica não é suficiente para se desprender dela. São necessários espaços de ação e reflexão coletiva para que sucessivas discussões possam atuar nas contradições que

essas questões suscitam. Só a partir daí a conscientização pode se traduzir em novas ações de enfrentamento.

Esse movimento evidencia que a proposição da malha teórica não tem fim em si mesma. O processo de conscientização permite novas formulações, que se tornam progressivamente mais complexas e vão (re)construindo configurações subjetivas. Essas mudanças incidem em níveis mais amplos da subjetividade como um todo, mas é importante lembrar que os sentidos não são estáticos. Transformações que sustentam enfrentamentos duradouros, sem que as estudantes ajam contra si mesmas, dependem de processos contínuos de fortalecimento, apoio e elaboração coletiva.

É exatamente por isso que espaços como o grupo se mostram potentes para reforçar e criar camadas conscientes cada vez mais densas, bem como novas configurações subjetivas que sustentam diferentes possibilidades de ação, e apontam para formas mais generalizadas de posicionamento e de responsabilidade:

J: Talvez ajudar mais? Mudar uma coisa ou outra, sei lá, se a gente vê alguma coisa dessa acontecendo, agir. Além disso tentar não fazer igual né? Não adianta virar as costas e sair fazendo igualmente.

Psicóloga: Você quer dizer que talvez as mudanças comecem no nosso próprio comportamento? Na forma que olhamos para o outro?

Nesse momento, duas meninas se olham. É significativo notar esse movimento, uma vez que havia uma rivalidade entre elas, já registrada em encontros anteriores, como aponta o diário de campo:

Percebo que L. sempre tenta excluir J., que começou a ficar mais tímida durante as discussões. Sempre que J. não está, L. reclama da sua presença e eu tento motivá-la a voltar a falar com ela, já que eram amigas. Entretanto, percebo que há uma grande briga entre elas que não será facilmente resolvida. Apenas peço a

L. que respeite o espaço do grupo e falo o que sempre falo: que ela não precisa ser melhor amiga de ninguém, mas respeito em primeiro lugar. Mesmo assim, percebo a ânsia de L. falar quando J. tenta se colocar, quase como se quisesse sobressair à amiga (Diário de campo).

A tensão relatada no diário de campo sobre o encontro anterior, nesse momento, se dissipa parcialmente dentro dessa discussão. Não se trata de controlar as estudantes a ponto de eliminar tensionamentos. Aliás, conflitos, atritos e discordâncias fazem parte da dinâmica grupal. Facilitar esses espaços implica respeitar o movimento dos sujeitos e recusar uma lógica de “domesticação”. O controle de comportamentos, nesse contexto, significaria reforçar a colonização dos corpos, e não criar condições para que novas formas de relação e de enfrentamento sejam construídas coletivamente.

Nesse sentido, o grupo se afasta de uma lógica disciplinar e se aproxima de uma perspectiva de cuidado que reconhece os conflitos como parte do processo de produção de novos sentidos. Essa recusa à “domesticação” dialoga com a crítica freiriana à educação bancária (Freire, 2019) e com a noção de corpo como território colonizado discutida na zona 2.1. Quando a escola se limita a regular gestos, falas e afetos, reforça a submissão a normas de gênero e beleza que definem quem pode existir e como. Ao abrir espaço para que as estudantes falem sobre rivalidades, se olhem e se reposicionem, o grupo favorece processos de desnaturalização e de ampliação da capacidade de ação.

Esses reposicionamentos são de extrema importância ao longo do grupo. É papel da psicóloga atuar como facilitadora, apontando contradições nas falas e transformando-as em pontos de discussão, sem impor respostas prontas. Isso também ocorre em outro momento, quando as estudantes passam a discutir violências que já sofreram e cometem contra si mesmas. É importante destacar que os encontros do grupo que tinham como temática principal a violência, foram planejados para ocorrer em dois encontros.

Entretanto, devido à grande quantidade de relatos, as discussões se estenderam por mais dois encontros. Isso indica a presença de inúmeras vivências de violência a serem compartilhadas, que se repetem tanto como comportamentos autodirigidos quanto como práticas heterodirigidas:

Questionei isso e elas chegaram à conclusão de que sim, já criaram situações violentas e conversamos sobre responder violência com mais violência. (Diário de Campo).

Entre as formas de violência dirigidas contra si, elas mencionam se cortar, se queimar, se arranhar, bater na parede, se chamar de inútil e se xingar. Foi interessante o processo das relações dentro do grupo ao passar dessa conversa sobre violência. Muitas vezes tinham um discurso violento uma com as outras e reconheciam assim que falavam, dizendo “ai isso é violência” e mudavam o discurso. Muitas vezes era necessário marcar que aquele discurso era violento, mais de uma vez. Isso é natural, visto que em muitos contextos cotidianos de vida, a violência tende a se naturalizar. É sempre mais fácil apontar a violência do outro do que reconhecer a própria. Isso permite que aquilo que antes era vivido como “normal”, “brincadeira” ou “jeito de falar” passe a ser nomeado como violência. (Diário de Campo).

Esse movimento de nomear e, logo depois, reelaborar a própria fala não se trata apenas de uma correção cognitiva. Ele indica a emergência de novos sentidos sobre si e sobre o outro. A fala que reproduzia xingamentos, desqualificações e autoagressões começa a ser problematizada no próprio ato de enunciar, o que abre espaço para outras formas de se relacionar consigo e com as demais. Isso funciona como um pequeno indicador de ampliação da capacidade de ação. No sentido de Holzkamp (2016), em vez

de reagirem automaticamente segundo padrões naturalizados, as jovens introduzem novas formas de pensar entre o afeto e a ação, abrindo brechas para outras formas de se posicionar.

Essa dinâmica dialoga diretamente com a compreensão freiriana de conscientização. Afinal, não se trata apenas de ensinar a definição de violência, mas de produzir, na relação dialógica, condições para que as próprias jovens se percebam implicadas tanto na reprodução quanto na recusa dessas práticas.

O grupo, ao favorecer que as jovens se escutem, se questionem e se reposicionem, opera como espaço de produção de sentidos em que a naturalização da violência é tensionada e em que se ampliam, ainda que de forma inicial, as possibilidades de enfrentamento e de cuidado consigo e com as outras.

Esse movimento de desnaturalização da violência também aparece quando as estudantes articulam suas próprias histórias. Ao narrar, no grupo, situações reiteradas de violência vividas pela mãe – negligências, uso de drogas, agressões físicas e violência doméstica entre ela e o parceiro –, R. passa a olhar para essa dinâmica a partir de outra lógica:

Durante o grupo seguimos a conversa sobre violência e as meninas trouxeram muitos relatos importantes. R. falou sobre a mãe e as violências que ela viu passar. Perguntei o que foi que a mãe fez diante de toda essa violência, ela respondeu que a mãe naturalizou a situação. Para R., ter vivenciado essas situações violentas influenciava na forma que ela agia, pois ela gritava e se portava violentamente. Aos poucos o grupo foi percebendo e se conscientizando da implicação moral de responder mais violência com violência e de como naturalizamos a violência no nosso dia a dia. E não foi de uma forma clichê ou uma forma imposta, mas foi um movimento que foi sendo percebido a partir da

própria perspectiva, da própria história que elas viveram, demonstrando a potência desse tipo de relato (Diário de Campo).

Nesse episódio, fica visível como as experiências de violência que R. presencia com a mãe vão se inscrevendo na forma como ela passa a agir no mundo. Quando diz que a mãe “naturalizou” a situação e, ao mesmo tempo, reconhece que aprendeu a gritar, explodir e reagir de forma agressiva, essa trama entre história familiar, condições de vida e modos de se relacionar, aparece. Não se trata apenas de lembrar de cenas difíceis, mas de perceber que elas seguem atuando na forma como R. lida com conflitos. A violência não aparece como “defeito” da mãe ou da filha, mas como algo produzido em relações marcadas por desigualdades de gênero, precarização da vida e ausência de redes de apoio. Ao falar sobre essas experiências com outras jovens, em um espaço de confiança, R. encontra mediações simbólicas para se diferenciar, ainda que de forma inicial, do padrão que vivenciou.

Outra estudante, T., complementa a fala de R.:

T. trouxe uma fala muito importante: segundo ela, os pais falam coisas da boca para fora na hora da raiva, que magoam, mas isso acontece porque eles foram ensinados assim e quando fazem isso acabam ensinando os filhos a serem assim também, por isso é importante que não levemos a sério todas as palavras ditas em uma briga ou quando estão com raiva, para que possamos nos diferenciar [...] (Diário de Campo).

A fala da estudante abre possibilidades para um diálogo mais aprofundado sobre violência, endereçando queixas de diversas jovens de se sentirem menos amadas, ou até mesmo rejeitadas, pela fala dos responsáveis durante conflitos e discussões. No diário de campo, registra-se:

Falamos sobre a importância de quebrar esse ciclo, começando por uma comunicação que não seja pautada na violência. Discutimos que, quando um responsável diz algo que ofende (como apareceram em vários relatos), isso não significa, necessariamente, que seja verdade. Algumas estudantes pontuaram que existe uma diferença entre normalizar o discurso violento e tomá-lo como verdadeiro. Também falamos sobre quando é melhor cessar uma discussão, pois, na hora da raiva, não vamos conseguir nos comunicar de forma eficiente e, muitas vezes, é nesse momento que palavras são ditas de forma impulsiva. (Diário de Campo).

Ao nomear o ciclo de violência e afirmar o desejo de “se diferenciar”, as estudantes começam a produzir novas configurações subjetivas, em que passado e presente entram em tensão e não em repetição automática. Isso também indica uma generalização da ação, a partir desse “rearranjo” subjetivo.

Ainda discutindo sobre violência, um recorte das vivências grupais é a violência atravessada por preconceitos. Muitas estudantes revelam falas homofóbicas de suas famílias. Uma delas explicita essa contradição:

[...] ”porque não dá pra ver duas mulheres se beijando mas quando é a sua vez de se beijar no parque na frente de outras pessoas e crianças ta tudo bem e não é falta de respeito? O problema está em você, você é o problema” (*sic*) (Diário de Campo).

Apontam contradições entre religião, os pressupostos que conhecem e comentários preconceituosos: “Na doutrina, deus não seria homofóbico, meu avô vai pra igreja sempre, mas quando vê um casal gay olha com desprezo: mas ué? Não tem que amar o próximo como a si mesmo? (Diário de Campo).

As falas das estudantes expressam um movimento de análise dialética da contradição social: o comportamento homossexual é naturalizado, enquanto a afetividade entre mulheres é tratada como transgressão. Ao afirmar “o problema está em você”, a estudante revela a violência simbólica internalizada e, simultaneamente, uma violência estrutural, que traduz essa lógica psicossocial. Esse movimento se articula ao reconhecimento da naturalização da violência e à compreensão crítica das incoerências entre discursos religiosos e práticas discriminatórias.

É importante ressaltar que a religião assume um peso significativo em alguns discursos, o que leva a sentimentos de vergonha e inadequação. A comunidade conta com diversos cultos evangélicos e, frequentemente, os pastores são os principais conselheiros da família. Entretanto, muitas vezes, o discurso religioso se pauta em proibições, preconceitos e violências simbólicas que tolhem possibilidades de ser. Esse discurso, legitimado pela família, alimenta o sofrimento das estudantes.

A análise que as jovens fazem dessas incoerências evidencia como a subjetividade é atravessada por discursos religiosos que, ao mesmo tempo em que prometem cuidado, legitimam violências simbólicas. Ao problematizar essas contradições em grupo, elas deslocam a culpa individual e aproximam a experiência vivida da crítica às normas que regulam quem pode amar e existir sem vergonha.

Por fim, as estudantes também validaram a expressão de vivências de violência no grupo como uma forma de libertação. Essa sensação aparece, sobretudo, quando se trata de uma história de violência guardada por muito tempo como segredo, marcada por forte culpa pessoal e individual. No diário de campo, registra-se o relato de E.:

E. falou longamente sobre si e contou como foi uma liberdade poder dizer que havia sido abusada três anos antes. Disse que se sentiu como se estivesse ‘vomitando’ tudo de ruim que havia acontecido. Relatou que passou muito

tempo guardando isso, muito tempo se sentindo depressiva, querendo acabar com a própria vida, com pensamentos e ideações suicidas e se cortando com frequência. Destaco como essa violência que ela sofreu acabou desembocando no comportamento autolesivo e como falar sobre o ocorrido e contar com o apoio de outras pessoas foi importante para que ela conseguisse romper com o silenciamento” (Diário de campo).

Mais uma vez, um relato individual leva a uma importante reflexão coletiva: As meninas continuaram contando casos e falamos sobre a importância de se ajudar e de estar uma do lado da outra, muitas vezes não precisamos necessariamente falar o que está sentindo, mas só ter o apoio de alguém ao lado já é muito importante. Foi um bom encontro. o grupo deveria durar muito mais tempo para que pudéssemos conversar muito mais sobre o que todas viveram. Iremos continuar essa discussão na próxima semana (Diário de Campo).

Essa constatação se amplia para o entendimento da importância das redes de apoio na prevenção e no enfrentamento das violências:

Na tecitura do diálogo coletivo também foram sendo colocadas alternativas e formas de lidar com as situações de violência, visto que muitas meninas relataram nunca terem contado para ninguém. Nesse momento é falado sobre a importância de uma rede de apoio para que possam pedir ajuda quando se sentirem violadas (Diário de Campo).

Esse movimento mostra-se central para a discussão sobre prevenção de novos casos de violência. É importante deslocar sentidos de culpa frente às violências sofridas, para que as situações não sejam vividas de forma individual, aumentando a vulnerabilidade das estudantes:

Como muitas estudantes relataram sentimento de culpa frente às questões de violência, principalmente as de cunho sexual, também falamos da importância de se impor nesse momento e buscar algum lugar seguro, ou outra pessoa que possa ajudá-la. Uma fala recorrente foi esse sentimento de culpa paralisou elas naquele momento, o que dificultou ainda mais buscar ajuda na hora do acontecimento. Essa constatação torna a escola um importante espaço onde possam buscar ajuda, principalmente em espaços como o grupo, que vão se tornando um refúgio e um lugar onde possam falar sobre essas questões sem medo de retaliação. Dessa forma se configura como um importante fator de proteção (Diário de Campo).

Também se discutiu sobre denunciar alguma violência e como devemos sempre buscar contar para alguém quando vivemos ou presenciamos alguma situação dessa. Falamos sobre a importância de buscar apoio em alguém que confiamos, seja na escola, seja na nossa família, ou alguma outra rede de apoio ou canal de denúncia anônima (Diário de Campo).

Deslocar os sentidos de culpa e responsabilidade para o entendimento que elas precisam ser cuidadas e ter sua segurança garantida é importante para lidar com o sofrimento. Quando as estudantes simbolizam as violências como culpa individual, já existe uma autoagressão simbólica. Nesse sentido a ALNS pode ser compreendida como uma extensão da violência vivenciada e como forma encontrada para enfrentar o sofrimento e os ecos da violência sofrida. Na falta de rede de apoio para denunciar e se sentir protegida e segura retorna contra o próprio corpo, sendo apropriada como ação autolesiva quando não encontra outros canais de elaboração.

Síntese da zona 2.2. Em linhas gerais, as cenas apresentadas neste núcleo mostram que falar sobre violência, preconceito e culpa no espaço grupal desloca aquilo

que antes era vivido de forma isolada e silenciosa para um campo de partilha e questionamento. Ao nomear o que vivem, confrontar contradições e reconhecer a presença da violência em gestos cotidianos, as estudantes começam a produzir outras leituras sobre si e sobre o contexto em que estão inseridas. Isso explicita como a consciência pela palavra e o diálogo coletivo se configuram como movimentos iniciais de resistência à ALNS no contexto escolar.

Em conjunto, os episódios analisados mostram que o grupo funciona como um espaço em que violências naturalizadas, sejam dirigidas ao próprio corpo, às relações familiares, às experiências de gênero e sexualidade ou mediadas pelo discurso religioso, passam a ser nomeadas, questionadas e reinterpretadas. O deslocamento da culpa individual para a crítica às condições históricas e sociais nas quais essas violências se produzem, não elimina o sofrimento, mas reconfigura as formas de compreendê-lo e de enfrentá-lo. Ao favorecer que as estudantes relatem sua história e escutem as experiências das colegas, o grupo amplia a capacidade de ação e cria brechas para romper, ainda que parcialmente, com ciclos transgeracionais de silenciamento e opressão.

Nesse processo, o ato de falar com as outras estudantes, não apenas nomeia dores individuais. O diálogo produz consciência crítica sobre normas sociais, relações de poder e possibilidades de resistência. Esse modo de organização retoma a compreensão freiriana do diálogo como prática de liberdade e a teoria da subjetividade de González Rey. Dessa forma, a produção de sentidos no coletivo é inseparável dos movimentos de conscientização e ampliação da capacidade de ação. É nessa articulação entre acessar a subjetividade, criar espaços dialógicos de reflexão, tensionar a perspectiva do sujeito, favorecer a tomada de consciência e sustentar reconfigurações subjetivas que a malha teórica desta pesquisa se torna mais evidente.

A figura que representa esta zona de sentido materializa esse percurso: a partir da palavra, as estudantes passam de uma experiência de fracasso individual, em que corpo, comida, ALNS e violência aparecem como problemas privados; para uma leitura crítica das condições histórico-sociais que produzem esse sofrimento, atravessadas por capitalismo, patriarcado, racismo e ciclos transgeracionais de violência. Quando a ALNS é praticada por jovens em contextos de desigualdade, violência simbólica e opressão de gênero, o que se inscreve na pele não é apenas um ato individual de dor, mas a marca de contradições sociais historicamente produzidas. Quando essa violência estrutural se volta contra o próprio corpo, por meio da ALNS, ela deixa de ser apenas uma abstração analítica. Ela se concretiza na pele como contradições que ainda não encontram outros canais de elaboração.

As mediações da psicologia escolar, ao convidar as estudantes a nomearem em voz alta suas inseguranças, ampliam os desdobramentos do diálogo. Dizer ao grupo o que as faz “se machucar” e “se odiar” tensiona as relações e convoca novas falas, possibilitando que outras se reconheçam, se solidarizem e expressem suas experiências. Esse movimento, por si só, inicia um processo libertador, pois mobiliza sentidos antes silenciados e desprivatiza o sofrimento. As falas das estudantes tornam-se, elas mesmas, pedagógicas, pois ao escutarem umas às outras, aprendem a ler criticamente a realidade, produzem novos critérios éticos de relação e reconstruem, coletivamente, o que consideram suportável ou inaceitável nas formas de se tratar e tratar o outro.

A segunda zona revela, assim, como o diálogo coletivo se transforma em movimento inicial de resistência e consciência. As estudantes identificam e reconhecem como a história, a cultura e o machismo colonizam o corpo, impondo ideais de beleza e valor que atravessam a vida cotidiana. Essa leitura desloca sentidos antes naturalizados e produz reconfigurações subjetivas: a dor e o não pertencimento deixam de ser vividos

como falhas individuais e passam a ser compreendidos como efeitos de uma subjetividade social atravessada por normas de gênero, classe e poder.

A autoinimizade, enquanto modo de ação que antes conformava as estudantes à reprodução das violências, dá lugar a esse tipo de constatação. Elas percebem o quanto a rivalidade entre mulheres reforça o machismo e deslocam esse conflito para uma compreensão mais ética e solidária, reconhecendo a responsabilidade nas relações e o impacto das falas na reprodução das inseguranças. O grupo amplia também a discussão para as lógicas cisheteronormativas, legitimando as experiências de corpos trans e dissidentes e reconhecendo a violência simbólica que recai sobre identidades não normativas. Nesse deslocamento, o sofrimento é reinscrito como experiência histórica e cultural, não como desvio individual. À luz de Martín-Baró, trata-se de um movimento de desideologização, no qual uma leitura psicossocial da opressão favorece o reconhecimento da violência como produto das estruturas e ideologias que sustentam o cotidiano.

Esse movimento dialógico sustenta um segundo deslocamento central: a desnaturalização das violências. As estudantes passam a reconhecer que os ciclos de agressão e silêncio nas famílias não são episódios isolados, mas heranças transgeracionais implicadas na subjetividade social familiar. Vão criando sentidos que revelam que o medo, a raiva e a culpa não são falhas morais, mas efeitos de uma capacidade de ação restringida pela opressão. Nessa passagem, observa-se, novamente, o deslocamento da ação restrita para formas mais generalizadas de ação, no sentido de Holzkamp, pois o grupo amplia a narrativa simbólico-emocional sobre as condições da vida cotidiana que produzem o sofrimento e constrói razões compartilhadas para agir de outra forma.

O reconhecimento das causas sociais da violência reconstrói, assim, razões coletivas para agir. O espaço grupal afirma-se como mediação dialógica legítima, sustentada pelo cuidado e pela presença diante da ALNS, e não pela punição ou retaliação. Nesse contexto, o rompimento do silenciamento sobre a violência sexual aparece como um marco do processo de conscientização, pois aquilo que se costumava não falar passa a ser legitimado e o sofrimento é reinterpretado à luz de uma consciência crítica que compartilha a dor e a transforma em narrativa comum.

O processo de conscientização, aqui, não aparece como conquista individual nem como linha reta. É dialético, coletivo e afetivo. Na perspectiva de González Rey, o diálogo configura-se como espaço de produção simbólica e subjetiva em que o sentido é construído coletivamente e a experiência ganha novas possibilidades de significação. No plano freiriano, trata-se da consciência pela palavra: quando a fala é devolvida ao sujeito, o corpo deixa de ser o único território possível para dizer o mundo. A ALNS, então, deixa de ser apenas resposta solitária e passa a ser problematizada como síntese de contradições sociais, revelando que resistir implica também falar, compreender e reconstruir o sentido do sofrimento no coletivo. A palavra traduz as inscrições feitas no corpo, retirando das cicatrizes a exclusividade da expressão e do controle.

A Psicologia Escolar Implicada no Diálogo Coletivo e Limitações à sua Prática

A terceira e última zona de sentido, intitulada “A psicologia escolar implicada no diálogo coletivo e limitações à sua prática” diz respeito a núcleos que se relacionam com a prática da psicologia na escola, elucidando falas da pesquisadora e psicóloga que tensionaram os debates e discussões do grupo “Uma por Todas”. Esse núcleo também complementa as zonas 2.2 e 2.3, pois as interjeições da psicóloga ocorrem frente aos temas e diálogos que foram se estabeleceram nas zonas anteriores.

Além disso, a zona contém constatações de limites à prática da psicologia bem como ações que não ocorreram de acordo com o planejamento do grupo.

Figura 8

Zona de Sentido 2.3 - A Psicologia Escolar Implicada no Diálogo Coletivo e Limitações à sua Prática



Nota. Elaborado pela autora no software *ATLAS.ti 25* a partir dos dados da pesquisa.

Essa zona é composta por dois núcleos: (1) as ações mediadoras da psicologia escolar e sua validade no processo coletivo de cuidado e prevenção à ALNS; e (2) as limitações institucionais e grupais e o controle das expressões de sentimento na escola.

O percurso começa no reconhecimento, pelas estudantes, de que a psicologia é um lugar possível para falar da dor:

[...] também senti que o ambiente do grupo gerava muita segurança nas meninas, pois elas conseguiram se abrir e contar suas histórias. O grupo tem sido um local de carinho também, percebi muito nos últimos dias, que, quando uma das participantes começava a mexer muito a perna ou a chorar, outra se aproximava e segurava sua mão,

ou mesmo a abraçava, ou apenas ficava por perto, como forma de cuidado (Diário de Campo).

[...]e pergunto para as meninas como foi para elas poderem ouvir e falar sobre isso. Segundo elas, se sentiram acolhidas, e seguras, me passando uma sensação de pertencimento, compreendendo que não estão sozinhas e como isso corrobora com a força do coletivo. Em uma cartolina peço que elas escrevam uma palavra que resuma um pouco como elas se sentiram durante os encontros e enquanto discutíamos a temática. Elas trouxeram palavras como segurança, acolhimento, empatia e alegria (Diário de Campo).

Em consonância com a PAP, as falas e mediações da psicóloga compõem o contexto do grupo, no qual não há hierarquia entre quem observa e quem é observado. Essa superação da dicotomia pesquisadora-participantes torna essa zona especialmente relevante para explicitar falas e mediações que evidenciam a centralidade do diálogo na construção do vínculo e dos processos de conscientização.

Contudo, existem limites e tensões recorrentes que atravessam o cotidiano do grupo e da escola. Muitas vezes o diálogo não flui, pois as estudantes não estão dispostas a conversar, surgem conversas paralelas e resistência em se engajar nas atividades propostas. Todos esses movimentos fazem parte da configuração grupal. É importante compreender que essas limitações não dizem respeito diretamente à qualidade do trabalho, mas ao que esse espaço coletivo consegue sustentar naquele momento. Ainda assim, é comum depositar expectativas excessivas sobre os diálogos, as falas, os desfechos e as conclusões.

Entretanto, embora seja importante planejar, orientar e ter intencionalidade nas ações, é necessário que a autonomia da subjetividade coletiva seja respeitada, até mesmo porque a psicóloga não é mera espectadora, mas integrante ativa:

Hoje as meninas estavam muito animadas e tendo muitas conversas paralelas, foi um dia de grupo bem difícil. A animação não era para participar do grupo e das atividades propostas, mas para poderem conversar umas com as outras fora do ambiente da sala de aula. Em muitos momentos fiquei pensando se não era minha culpa, pois eu não estava conseguindo conquistar a atenção ou faltava qualidade ao meu planejamento. Com o passar do tempo, fui percebendo que, quanto mais eu respeitava esse espaço e reconhecia que elas estavam mais dispersas, mais a conversa, em algum nível, fluía. Não da forma que eu esperava quando iniciei o encontro. Ainda assim, compreendi que podia explicitar certos limites sobre o que o grupo não é, isto é, um lugar para “matar aula”, e, ao mesmo tempo, respeitar a subjetividade das estudantes e os limites que estavam claros naquele momento (Diário de Campo).

Além dos limites dos encontros grupais, também existem limites institucionais, como salas ocupadas, ausência de um espaço físico definido para os encontros, interrupções no meio das atividades e conflitos de agenda:

Hoje o grupo teve menos meninas porque foi marcada uma prova, o que dificultou chamar o 9º ano. Há uma pequena frustração, visto que o grupo é feito quinzenalmente e eu havia passado as datas de todos os encontros do ano para os professores, justamente para não haver choque de agendas. Não é coincidência que o professor que marcou prova é aquele que menos dialoga com a psicologia. Sinto uma certa dificuldade de colocar esse espaço como institucionalizado, ou até mesmo me sentir pertencente à equipe. Fico pensando que essa sensação vai muito além do que a prova marcada, mas diz respeito ao que isso simboliza. Entretanto, é difícil considerar que há culpados nessa relação, pois os professores também vivem sobrecarregados. Ainda assim, trata-se de uma

limitação importante, pois ainda existe uma mentalidade de que as estudantes estão “perdendo conteúdo” quando, na verdade, estão precisando conversar sobre essas questões. Ainda mais porque isso influencia diretamente a forma como elas estão se comportando em sala de aula. É contraditório, pois se espera uma solução, mas não se sustenta um caminho diferente, nem se tem paciência para que esse caminho seja trilhado (Diário de Campo).

Esse tipo de expectativa da gestão e professores com a psicologia na escola é comum, a ideia de que é possível “consertar” problemas de comportamento de forma rápida e individual. Não são todos que entendem, logo de cara, a importância de um trabalho coletivo que tensiona contradições e abre espaços para a expressão de sentimentos e discussão de temáticas relevantes que atravessam a violência. Por isso é tão importante estar presente em reuniões de equipe para poder desmistificar o papel da psicologia e explicar o real trabalho que é feito na escola.

Em outro momento, há um questionamento direto, por um profissional da equipe escolar, quanto à conveniência das ações de escuta:

L. chorou bastante durante nossa conversa. Considerei bom, pois tocamos em assuntos delicados e foi importante para ela poder desabafar sobre e se sentir ouvida. Sei que L. tende a falar bastante e, muitas vezes, é desqualificada nos espaços escolares, como se estivesse fazendo “drama”. Após nossa conversa um membro da gestão veio falar comigo, disse que estava preocupado com as conversas, pois não fazia sentido a estudante estar chorando, afinal, não era pra ela se sentir melhor? Quase como se o choro da estudante fosse inconveniente no ambiente escolar. Expliquei que falamos de assuntos delicados e ela se emocionou, o que é normal e bom. Sempre me preocupei mais com estudantes

que não expressavam nenhuma emoção... Apesar de ter liberdade nas minhas ações, sinto que ele ficou incomodado com a situação (Diário de Campo).

Esse incômodo com o choro revela uma compreensão restrita do que seria “cuidar” na escola. A ideia de que a conversa deveria produzir, imediatamente, alívio e “melhora” traduz uma lógica de controle das emoções, em que expressar dor é visto como sinal de desorganização, fracasso ou risco. Nessa perspectiva, a função da psicologia se confundiria com a de “acalmar” rapidamente as estudantes para que voltem a performar normalidade, e não com a tarefa de sustentar processos de elaboração, que passam, muitas vezes, por mobilizar afetos intensos. A emoção, sobretudo quando aparece publicamente, é tratada como inconveniente, e não como parte constitutiva de um processo de conscientização e de enfrentamento.

Nesse cenário, comportamentos como a ALNS tendem a ser vistos como problemas individuais a serem controlados, enquanto as condições que os produzem permanecem pouco interrogadas. A exigência de uma psicologia que “não faça chorar” desloca o foco do sofrimento e o reinscreve como inadequação da estudante ou como excesso do trabalho psicológico, e não como expressão legítima de experiências de violência, desamparo e opressão.

Esses trechos destacam vivências comuns quando a psicologia adentra o campo escolar, em especial a dificuldade de se sentir pertencente à equipe. Isso aparece na falta de uma sala para os encontros grupais, nos conflitos de horário mesmo após planejamento com a equipe e na lógica de que mobilizar sentimentos e fazer a palavra circular atrapalharia o “rendimento escolar” e o espaço de aprendizagem.

Com o tempo, é possível construir maior confiança, porém, enquanto a Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) não for efetivamente implementada em todo o território, de modo que o imaginário da comunidade escolar deixe de reduzir o papel da psicóloga

escolar a ações de cunho estritamente clínico, essas resistências tendem a permanecer. O espaço escolar precisa ser significado para além da ideia de mera transmissão de conhecimentos, considerando o desenvolvimento de forma integral, o que inclui, necessariamente, a expressão de sentimentos e emoções. Concomitantemente, a psicologia na escola precisa ser compreendida como facilitadora de ações coletivas e preventivas, normalizando sua presença em sala de aula para o desenvolvimento de atividades, grupos de discussão e outras intervenções articuladas com toda a equipe escolar.

Outro importante fator limitante, que também agravou os episódios de ALNS, foi a pandemia. O grupo teve de ser descontinuado durante esse período e, embora tenham ocorrido alguns encontros remotos, eles foram mais escassos. Após a pandemia, retomar a escola foi difícil e apresentou diferentes desafios e necessidades de reconfigurar e atualizar práticas. Diversos episódios de choros coletivos e sentimentos intensos e ansiosos, marcaram essa volta:

Diferentes episódios de choro de muitos estudantes ao mesmo tempo, sentimentos exacerbados de ansiedade que se expressam não só no individual, mas de forma coletiva, levaram muitos estudantes a precisarem se ausentar da sala de aula para poder se acalmar e lidar com tudo que sentiam nesse retorno. Juntamente com esses episódios, houve um crescimento perceptível no número de estudantes que se autolesionam, o que tem sido observado não apenas pela psicóloga, mas por toda a equipe escolar (Diário de Campo).

Episódios graves de autoagressão e sentimentos intensos também começaram a aparecer:

Após me puxar pelo braço dizendo que precisava conversar, fomos a uma sala vazia. E. gritou e chorou por muito tempo, não conseguindo nem me dizer seu

nome. Ela gritava e empurrava a mesa e a cadeira, bateu com a cabeça na parede e então eu a abracei forte. Ela começou a se acalmar e repetir “desculpa, desculpa”. Eu falei que estava tudo bem, que eu estava ali para escutar ela, mesmo que não quisesse falar, que eu estaria do lado dela. Ela parou de chorar quando o sinal da escola tocou, sinalizando a hora de ir embora. Me disse seu nome e que estava com vergonha de voltar para a sala sozinha. Eu a acompanhei até a sala e ficou combinado que, na próxima semana, conversaríamos novamente e que eu gostaria de falar com sua família, se ela autorizasse. Notei, no fim, que a estudante tinha marcas de cortes em seus braços. (Diário de Campo).

O pós-pandemia exigiu da equipe de psicologia (re)conhecer formas de estar e atuar no cotidiano escolar. Nesse momento, o sofrimento aparecia de forma intensa, coletiva e desorganizada, exigindo outras formas de presença, que só podiam se expressar como mais horizontais, humanizadas e dialógicas. O episódio descrito expressa uma atuação que rompe com a lógica tradicional da psicologia clínica e reafirma a escola como espaço legítimo de cuidado. A psicóloga age por meio da presença física e simbólica: o abraço, a escuta sem exigência de fala, a oferta de companhia para voltar à sala. Esse episódio revela que o vínculo, mais do que a técnica, é o meio pelo qual se produz acolhimento e possibilidade de elaboração. Esse tipo de intervenção surge como resposta necessária às formas intensificadas de sofrimento após o isolamento social. Foi um período incerto e intenso para toda a comunidade escolar, em que a ALNS se torna também expressão de uma subjetividade social atravessada por luto, instabilidade e falta de redes sólidas de apoio.

Apesar da urgência de um grupo para lidar com todas essas questões, a retomada em formato presencial mostrou-se difícil e truncada:

Após um período conturbado de isolamento social e dificuldades na continuidade do grupo em função do caráter remoto da inserção da psicologia na escola, foi possível retomar o grupo em 2022 na modalidade presencial. O grupo começou com um número expressivo de estudantes, visto as dificuldades relatadas pela escola e observadas pela psicóloga na volta às aulas pós-pandemia [...] O primeiro encontro foi difícil devido ao grande número de estudantes novas, que não participavam antes, além de demonstrarem certa desconfiança frente ao espaço (o que é esperado dentro dessa perspectiva de grupo, visto que as estudantes não estão acostumadas ao formato comunitário). (Diário de Campo).

Retomar o espaço grupal com estudantes novas, buscando recuperar o ritmo anterior à pandemia, mostrou-se desafiador, sobretudo diante de um retorno a uma realidade nunca vivida por ninguém, incluindo a própria profissional. À luz da subjetividade social (González Rey), esse contexto configura uma trama em que a incerteza, o luto e o isolamento atravessam a vida cotidiana das jovens, ampliando a vulnerabilidade e os casos de ALNS.

As estudantes se mostraram receosas:

Q. e E. se mostraram muito emocionadas e chorosas durante o encontro. Q. Se mostrava bastante resistente e dizia que não queria estar ali. Fiz um acordo com ela: pedi que ficasse 10 minutos e, se não gostasse, poderia voltar para a sala. É realmente desafiador falar com tantas pessoas, em um primeiro momento, sobre assuntos tão delicados. Q. ficou até o fim do grupo (Diário de Campo).

O episódio evidencia que a estratégia foi eficaz e que, sobretudo nesse primeiro momento, é fundamental uma postura que comunique não julgamento e segurança. Conferir autonomia para que a estudante pudesse escolher ficar ou não foi decisivo para

que ela avaliasse o que seria melhor para si mesma. A perspectiva do sujeito foi considerada e respeitada, o que reforça a importância de articular, na condução do grupo, firmeza na proposta e abertura para que as jovens testem, aos poucos, a confiabilidade do espaço.

Essa confiabilidade não é dada, é conquistada com ações no decorrer do tempo. É importante que as estudantes considerem que a psicóloga também está implicada no grupo e que, embora seja a figura que facilita e guia os encontros, não imponha uma hierarquia. Isso implica mediar com falas que tensionem as configurações subjetivas e grupais e assumir uma postura de participante ativa do grupo. Essa postura está em consonância com os fundamentos metodológicos dessa pesquisa, principalmente a PAP que guia o horizonte ético-político e metodológico e a EQ que orienta a forma de construção do conhecimento.

Isso fica explícito no trecho a seguir, que ilustra um dos encontros em que o grupo discutia sexualidade, quando uma das estudantes pergunta à psicóloga:

N: Mas e você, voce gosta de mulheres?

Psicóloga: Respondendo sua pergunta, eu me considero uma mulher lésbica.

Estou dividindo isso aqui com vocês. Por que eu estou dividindo isso com vocês? Meio estranho uma psicóloga falando de si, mas o que eu quero dizer é que a gente não tem que ter medo de ser quem a gente é, e por muito tempo eu tive medo de me achar uma profissional pior por ser assim. Por achar que não podia demonstrar que eu sou eu escondi muito, mas hoje acho isso violento.

Inclusive, acho que ser quem eu sou sem medo, é uma das minhas potencialidades e me ajuda a me conectar com vocês, certo? (Transcrição do grupo)

A autorrevelação da pesquisadora constitui-se como gesto ético e dialógico, que rompe a neutralidade, fortalece o vínculo e legitima a diversidade como campo de produção subjetiva compartilhada. Isso produz um deslocamento na subjetividade social do grupo: ser homossexual já não aparece apenas como tema problematizado nas famílias, mas como forma legítima de existir, reconhecida em uma adulta que ocupa o lugar de autoridade na escola. Ao mesmo tempo, ao explicitar que por muito tempo sentiu medo de ser vista como “profissional pior” por ser quem é, a psicóloga abre espaço para que as estudantes reconheçam o quanto a vergonha e o ocultamento marcam suas próprias experiências. Assim, a profissional deixa de ser apenas quem conduz o grupo para também se tornar presença que se arrisca na relação, oferecendo sua própria história dentro desse espaço.

Do ponto de vista da prevenção à ALNS, essa mediação amplia o repertório simbólico disponível às estudantes para elaborar conflitos ligados à sexualidade e ao pertencimento. Ao mesmo tempo, o foco da discussão retorna às experiências das participantes, o que preserva os limites éticos da atuação. O gesto funciona, assim, como dispositivo pontual que reforça a confiança no grupo, legitima a diversidade e fortalece a dimensão coletiva do cuidado e da conscientização.

Por fim, um dos indicadores mais fortes de que há uma *práxis* na forma que os grupos aconteceram é o relato de uma estudante, que após perguntar reiteradas vezes à psicóloga se ela “trabalhava”, pois não conseguia compreender sua atuação, afirma:

K: Eu acho que eu mudei minha definição sobre o Ecoar. Tipo, o Ecoar é tipo um grupo que você ajuda todo mundo a se conhecer. E nesse processo de ajudar todo mundo, você se autoajuda também. Tipo, é todo mundo trabalhando para todo mundo ficar bem. Não é só eu e você. É todo mundo com todo mundo. Não

é só uma pessoa ou duas ou três que vai conseguir isso de se autoconhecer. Todo mundo vai se ajudar, inclusive você, entendeu? Você também vai aprender muita coisa com a gente.

Psicóloga: Muita.

K: A gente vai aprender muita coisa com você. Ou eu posso aprender com ela e é isso, tipo....

N: Tudo é aprendizado.

Poderiam caber muitas análises aqui, mas não há forma mais simples e concreta de sintetizar os pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos que orientam a atuação profissional e esta pesquisa. A estudante demonstra, que apreendeu, à sua maneira, o papel da psicologia na escola, e dos espaços coletivos de ação e reflexão. Esse é um dos indicadores mais potentes de que é possível uma prática em consonância com todos os pressupostos apresentados nesta tese. A estudante conseguiu, por via do próprio relato, exemplificar a malha teórica e compreender ela em ação, a partir da experiência vivida. Se a perspectiva do sujeito é o ponto central a ser acessado, conferindo às estudantes certo protagonismo, horizontalidade nas relações e um espaço seguro que tensiona e desloca sentidos subjetivos; essa fala explícita que o objetivo foi cumprido. Rompendo a dicotomia, pesquisador-participante e a falsa neutralidade conferida à ciência psicológica, o relato de **K.** funciona como análise final e síntese que sustenta a tese colocada nesse trabalho.

Síntese da zona 2.3. À luz da teoria da subjetividade de González Rey, esse cenário não pode ser lido apenas como reação individual ao isolamento, mas como expressão de configurações subjetivas produzidas em uma subjetividade social em crise, marcada por luto, instabilidade e pela reconfiguração abrupta do cotidiano. O aumento dos episódios de ALNS, nesse contexto, pode ser compreendido, em diálogo com Holzkamp, como capacidade de ação generalizada: diante da drástica limitação de possibilidades concretas de intervenção sobre as condições de vida, o corpo torna-se um dos poucos territórios disponíveis para agir sobre o próprio sofrimento.

A intervenção da psicologia escolar, por sua vez, aproxima-se da perspectiva freiriana de cuidado e diálogo, na qual a presença, o acolhimento e a construção de um espaço de confiança se constituem como atos políticos de resistência à desumanização produzida pela pandemia. No horizonte da PAP, esses episódios ilustram a implicação da pesquisadora na cena e reafirmam a centralidade da relação como mediação para que o sofrimento deixe de se inscrever apenas como monólogo corporal na pele e encontre, ainda que de forma inicial e fragmentada, vias dialógicas de elaboração no coletivo escolar.

A validação da experiência coletiva fortalece pertencimento e identidade, e as falas da profissional operam como dispositivo de tensão produtiva: desfazem culpabilizações, recolocam responsabilidades nas relações e convidam à análise crítica das normas de corpo, gênero e beleza que atravessam a ALNS. Esse movimento exemplifica a importância de a psicóloga-pesquisadora estar implicada no campo e de ser reconhecida como parte do grupo, favorecendo deslocamentos simbólicos de sentidos, não apenas entre as estudantes, mas também em sua própria forma de compreender a realidade vivida.

O percurso, contudo, encontra limites. Há resistência de parte do corpo docente em reconhecer o grupo como ação pedagógica e preventiva. A lógica de controle aparece em dificuldades práticas de sustentar encontros contínuos no pós-pandemia, em paralelismos de datas e na escassez de espaços físicos para discussão. Apesar disso, tais limitações se mostraram menores diante da abertura da gestão e da equipe escolar para a criação e consolidação desses espaços.

Do ponto de vista teórico-metodológico, evidencia-se a potência do diálogo problematizador para produzir sentidos novos e reposicionar responsabilidades. A mediação não atua como explicação pronta, mas como criação conjunta de indicadores de cuidado que façam sentido na vida das estudantes. Trata-se de um processo em que a presença implicada da psicóloga e a estabilidade do vínculo sustentam configurações subjetivas mais abertas, capazes de integrar conflitos sem reduzir o sujeito a um rótulo clínico.

Como implicação, a zona mostra que a psicologia escolar adquire maior valor quando opera na trama institucional e não à margem dela. Para que o acolhimento não dependa apenas da presença pontual da psicologia, é necessário consolidar pactos intersetoriais e pedagógicos. Formação continuada com docentes, protocolos que não criminalizem a dor, fluxos claros de proteção e espaços regulares de diálogo constituem condições para que os deslocamentos produzidos no grupo se disseminem pela escola. Quando essas condições se alinham, o cuidado deixa de ser exceção afetiva e passa a orientar a cultura escolar; quando faltam, a psicologia é convocada apenas para “apagar incêndios”, e não para sustentar processos. A ausência de um registro mais sistemático dessas ações e articulações intersetoriais constitui uma limitação importante deste estudo e aponta uma lacuna a ser explorada em pesquisas futuras.

Em síntese, à luz da PAP e da Epistemologia Qualitativa, as mediações da psicóloga mostram-se coerentes com uma prática que confere protagonismo e autonomia às estudantes, reconhecendo o grupo como espaço de produção de conhecimento e não apenas de aplicação de técnicas. Respeitar o andamento próprio do grupo, alinhar expectativas e acolher os movimentos que emergem na dinâmica coletiva expressa, em termos concretos, a centralidade do diálogo e da contradição na produção de sentidos. Ao tensionar relações, apontar contradições e sustentar a palavra como eixo do processo, a psicologia escolar opera em consonância com Freire, com a EQ e com a PAP. Isso torna mais nítida a malha teórica que articula subjetividade, ação e conscientização na compreensão da ALNS em contexto escolar.

Conclusão e Defesa da Tese

“É, eu acho que é só quem passa, sabe? Tudo que acontece tem um porque, não é simplesmente porque a gente quer. E esses porquês precisam ser olhados e escutados”

- Estudante T. em entrevista.

Este trabalho sustenta que a Autolesão Não Suicida (ALNS), no contexto escolar, deve ser compreendida a partir da articulação entre subjetividade, perspectiva do sujeito, processos dialógicos de tomada de consciência, capacidade de ação e conscientização. Em vários momentos, a partir da lente de Holzkamp, a ALNS aparece como modo de agir restringido. Isto é, uma resposta que busca resolver, no curto prazo, conflitos e sofrimentos produzidos na vida cotidiana, sem alterar as relações que os engendram. Trata-se de ação eficaz apenas no imediato e, por isso, contraditória, pois reforça a autoinimizade e a reprodução de lógicas opressoras quando não se generaliza para alternativas coletivas de enfrentamento (capacidade de ação restritiva *versus* generalizada).

No entanto, é apenas ao incorporar a Teoria da Subjetividade (González Rey) que se compreende como essa ação se torna possível de forma singular, a partir da produção de sentidos subjetivos que articulam, de modo único, história, afeto, linguagem e desejo. Esses sentidos integram uma configuração simbólico-emocional singular e socialmente situada. É nesses sentidos que reside a possibilidade de mudança, pois não é a punição nem a simples proibição do objeto que interrompem as lesões; mas a (re)configuração do que o ato significa para a estudante, abrindo outras vias de existir e agir no mundo. Isso exige reconhecer que a subjetividade, em situações de bloqueio, tende a cristalizar-se em formas de ação restrita, mitigando possibilidades de expressões criativas. Essa afirmação confere centralidade à existência de espaços que tensionem sentidos e facilitem novas configurações subjetivas como forma de ação, prevenção e pósvenção.

O percurso, por isso, não é linear. Ampliar a consciência e deslocar sentidos se parece mais com treinar um músculo que nunca foi usado do que com cumprir etapas mecânicas: cada avanço introduz contradições novas e reorganiza a trama subjetiva que sustenta a ação. É nesse entrelaçamento que a psicologia na escola se insere, não por intervenções pontuais, mas por uma presença cotidiana que sustente diálogos implicados e intencionais. Esses diálogos são capazes de reposicionar os estudantes diante de sua própria experiência. Por isso, a escuta é política e não apenas técnica. A escuta não é vigiar, diagnosticar ou corrigir é sim construir laços de confiança. Por isso, medicalizar, por si só, não resolve, pois sem espaços de ação e reflexão, a subjetividade permanece inscrita no corpo como veículo exclusivo de expressão da dor e reprodução de violências.

A escola e a família, reconhecidas social e juridicamente como espaços de cuidado, mostram-se muitas vezes contraditórias: práticas punitivas e moralizantes

silenciam a dor e ampliam o isolamento. Isso não decorre de “falhas individuais”, mas da reprodução histórica de práticas educativas baseadas em punição e da ausência de políticas estruturais de prevenção, formação e acolhimento.

Em termos práticos, a consequência é direta, afinal, se a subjetividade é encarnada (ou corporificada), o cuidado também deve sê-lo. A escuta situada reinscreve o corpo não mais como lugar da dor, mas como lugar de vínculo, expressão e presença reconhecida. Os grupos, a roda de conversa, o diário de emoções e a cartilha são dispositivos de simbolização, não de controle.

Nesse cenário, fica explícito com esse trabalho, que a neutralidade científica é uma falácia. Precisamos nos envolver para que processos de avanço de consciência guiem as ações escolares. Conscientização é prática, é diálogo que convoca a leitura crítica do mundo e a reconfiguração de si na relação com o outro. O diálogo, portanto, não é técnica amigável e não se reduz a boa vontade ou empatia espontânea, visto que não é qualquer conversa, nem qualquer interação que produz deslocamento simbólico. O diálogo precisa ter intencionalidade e instrumentalidade: isto é, ser mediado por dimensões teórico-práticas e éticas capazes de reconhecer o sujeito em sua complexidade. Blindar-se com teorias que desconsideram o sujeito não é uma opção, mas também atuar sem fundamentação sólida dessas dimensões, esvazia o próprio sentido do nosso trabalho. Facilitar espaços em que a tomada de consciência seja eixo central exige posicionamento, rigor e coerência com uma perspectiva que legitime o acesso à perspectiva do sujeito como condição para a transformação.

Assim, é possível propor um fluxo de ações para a psicologia na escola que se orienta da seguinte forma:

Pergunta-chave inicial: "Há risco de vida imediato?"

Se sim:

- 1) Acionar imediatamente os responsáveis legais.
- 2) Evitar agir de forma alarmista e moralizante.
- 3) Zelar pela proteção do estudante e não expor o caso.
- 4) Encaminhar para Centro de Saúde de Referência do estudante.
- 5) Mobilizar uma equipe de apoio para tranquilizar o estudante. A equipe não deve incorrer em julgamentos ou pressioná-lo com perguntas recorrentes.
- 6) Registrar o ocorrido de forma ética e responsável, ocultando detalhes sigilosos.
- 7) Garantir acompanhamento e retorno com cuidado e sigilo.

Se não:

- 1) Realizar a escuta a partir da perspectiva do sujeito, evitando reações verbais e expressivas alarmistas ou moralizantes.
 - 2) Acolher a equipe e escutar relatos de professores e gestão que já tiveram contato com o estudante.
 - 3) Buscar informações sobre o cotidiano familiar e as relação estudante-família na ficha do estudante ou com professores que o conhecem há mais tempo.
 - 4) Construir vínculo com o estudante antes de qualquer mediação com a família ou rede. (Lembre-se, a reação da família, muitas vezes, pode piorar a situação e seu acionamento instantâneo pode romper o vínculo com o estudante).
 - 5) Avaliar se há necessidade de articulação com rede intersetorial, com consentimento do estudante, sempre que possível
- 5.1) Notificar o Conselho Tutelar, em consonância com a Lei nº 15.231/2025 (Brasil)¹⁹, essa notificação deve ser construída de forma responsável, considerando o vínculo estabelecido com a estudante e sua família. Ao acionar o

¹⁹ Versa sobre o dever dos estabelecimentos de ensino de comunicar casos de violência ocorridos no ambiente escolar, especialmente ALNS e suicídio.

Conselho Tutelar, é fundamental que o caso seja discutido a partir: (a) da avaliação da gravidade da situação e dos riscos envolvidos; (b) da perspectiva da estudante e de sua abertura para falar sobre os cortes e outras formas de autolesão; (c) do entendimento, construído pela psicologia, sobre a dinâmica familiar e sobre como a família tende a reagir, explicitando se uma comunicação imediata pode proteger ou, ao contrário, gerar retaliações e agravar a situação de ALNS. Antes da notificação, deve-se conversar com a estudante, explicando que o Conselho Tutelar será acionado nesses moldes por se tratar de exigência legal, preservando o sigilo profissional quanto a detalhes que não sejam estritamente necessários para a proteção. Sempre que possível, é importante construir com a estudante quais informações ainda não se sente preparada para compartilhar. Isso deve ser feito de modo a conciliar o dever de proteção com a preservação do vínculo e da confiança estabelecida no acompanhamento psicológico.

- 6) Devolver sentidos à escola pela promoção de ações preventivas com espaços para expressão simbólica, espaços coletivos de ação e reflexão, formação com a equipe escolar, reuniões com famílias para acolhimento e orientação.

Além do fluxo de ações para psicologia, é importante que toda a equipe escolar compreenda que fomentar uma cultura escolar pautada no acolhimento e na confiança, e não apenas em práticas de notificação e controle, é condição essencial para que o sofrimento dos estudantes seja reconhecido em sua complexidade. Isso implica superar leituras moralistas ou reducionistas, como a ideia de que “é só para chamar atenção” e compreender que todo gesto de dor é também uma forma de expressão e de pedido de escuta. Não cabe ao professor intervir como a psicologia, assim como não é função da escola substituir integralmente o cuidado que compete à rede de proteção. No entanto, é

dever ético e político da instituição escolar não ser cúmplice do silêncio e do julgamento.

Para isso, torna-se urgente investir em formações continuadas que abordem a saúde mental numa perspectiva crítica, em estratégias de prevenção no contexto escolar destacando modos coletivos de cuidado. Transformar o sofrimento em projeto pedagógico não significa incorporá-lo como conteúdo curricular, mas ressignificar a própria forma como a escola se organiza, de modo que ela se torne um espaço de diálogo e produção de sentido e não de silenciamento.

Os resultados desta tese também trazem implicações diretas para o campo das políticas públicas de educação e saúde mental. A compreensão da ALNS como fenômeno psicossocial exige que as respostas institucionais ultrapassem o enfoque clínico e individualizante ainda predominante nas redes. Quando a dor é tratada apenas como sintoma, a escola é convocada a funcionar como dispositivo de controle e triagem, e não como espaço de produção de consciência. A pesquisa evidencia que, ao contrário, o enfrentamento da ALNS requer políticas que reconheçam o sofrimento como expressão de contradições sociais e históricas, demandando intervenções articuladas entre educação, saúde e assistência social.

Nessa direção, propõe-se que as políticas públicas incorporem a escuta dialógica como princípio orientador dos protocolos intersetoriais. Isso significa revisar os fluxos de encaminhamento para que o acolhimento do estudante na escola anteceda qualquer decisão de encaminhamento clínico imediato. Para isso, educação, saúde e assistência social devem compartilhar responsabilidade pela proteção das jovens, sem recorrer prioritariamente a respostas punitivas. Isso implica revisar criticamente os protocolos oficiais de notificação, que hoje tendem a acionar o Conselho Tutelar de maneira

automática e descontextualizada, muitas vezes produzindo mais medo e silenciamento do que proteção.

Assim, em vez de tomar a notificação como primeiro e único recurso, os fluxos institucionais poderiam prever a construção de um plano de cuidado singular, elaborado com a própria estudante e com a rede intersetorial. Isso inclui escola, família (quando possível), serviços de saúde mental, dispositivos de cultura e assistência social. Esse plano deve deslocar o foco da culpabilização e do controle para a construção de vínculos, para a ampliação da capacidade de ação e para a criação de condições concretas de enfrentamento da ALNS e das violências que a atravessam. Só assim a notificação ao Conselho Tutelar deixa de operar como ameaça difusa e passa a compor uma estratégia de proteção articulada, eticamente situada e coerente com uma psicologia escolar comprometida com a dignidade e a vida das jovens, e não com a sua docilização.

Em consonância com a política pública de inserção de psicologia e serviço social nas escolas (Lei 13.935/2019 [Brasil, 2019]), a presença de profissionais preparados para atuar na perspectiva do sujeito é condição para que a escola se constitua como espaço de emancipação e não de vigilância. Isso implica a revisão das diretrizes curriculares e dos referenciais de práticas em psicologia escolar, de modo que o compromisso com a subjetividade e a dimensão social do sofrimento sejam assumidos como fundamentos do fazer psicológico e pedagógico.

A defesa da tese que “A perspectiva do sujeito, acessada na escola nos espaços de ação e reflexão, contribui para o processo de conscientização sobre a experiência da ALNS em idade escolar e favorece a promoção do bem-estar psicológico” se confirma na prática e mostra que a ALNS, tomada como linguagem de conflitos reais, pode ser transformada quando a escola deixa de responder com controle e se torna território de

reparação. É possível compreender que houve promoção do bem-estar psicológico dessas estudantes, a partir da perspectiva do sujeito relatada nos resultados e discussões. Isso ocorre partir de movimentos como interrupção do ciclo de agravamento, redução ou cessação das lesões e ampliação da capacidade de agir diante da ALNS, sempre em diálogo com as condições sociais concretas e com as mediações coletivas presentes no campo. Essas constatações que refletem a materialidade concreta, se relacionam e sustentam o conceito de bem-estar psicológico que orientou e fundamentou esse trabalho.

Dito isso, é importante destacar que esse trabalho também provou que a escola e família (e outras instituições de proteção), em seu funcionamento “normal”, **podem** se tornar espaços de adoecimento e violência simbólica . O “sucesso” do grupo não deve ser lido apenas como um elogio à psicologia, pois ele denuncia algo muito mais importante: a eminente falência das instituições (e talvez de uma parte da psicologia também). Mesmo porque, a questão que fica é: até que ponto esse sucesso transformou a lógica neoliberal de sofrimento? O grupo aponta para um processo de fortalecimento, de legitimação da perspectiva do sujeito e do tensionamento de subjetividades que se cristalizaram no monólogo corporal, o que confirma a tese proposta. Emancipar é mirar um horizonte que, nessa lógica, dificilmente será plenamente alcançado, todavia, é justamente esse horizonte que orienta o trabalho ético-político da psicologia

Como já abordado nesse texto, não se trata de apontar culpados de uma forma simplista, afinal, mesmo uma escola implicada, com profissionais sérios e que acreditam em uma educação para a liberdade, encontra limites na realidade. A organização neoliberal da escola parece favorecer controle e padronização, desalinhando-se das necessidades reais de quem a frequenta. Entretanto, quando discutimos espaços de proteção à criança e jovens, dispomos de uma rede de proteção e

não apenas da escola como única instituição que protege. O fato de precisarmos de um “oásis” para falar de sofrimento, pode ser uma prova cabal de que o deserto é a norma. O grupo dialógico aqui, atuou como testemunha crítica da dor que essa estrutura política, econômica e social produz diariamente.

A verdadeira prevenção é seguir remendando espaços e resistindo às lógicas de dominação até que seja possível transformar a própria estrutura que torna esses grupos necessários. E talvez essa seja a constatação mais sincera e dolorosa a ser feita: ainda há muito trabalho pela frente para que isso comece a se esboçar como uma realidade. A psicologia tem muito a se implicar, a elaborar e a auxiliar nesse processo, mas sozinha, (principalmente na forma insuficiente que a lei 13.935/2019 tem sido implementada nos municípios), não conseguiria (e nem poderia) dar conta dessa fissura colossal.

Esse lugar solitário e muitas vezes profético que a psicologia ocupa no ideário hegemônico é responsabilidade da própria forma que ela se concretizou na história da humanidade. Utilizada, historicamente, como instrumento para dominação, exclusão e reprodução de violências estruturais, romper com esse ideal é a principal responsabilidade ética de uma psicologia contra hegemônica. A psicologia não é heroica, nem tampouco dotada de poderes místicos de compreensão do sujeito.

É isso que difere a psicologia que vende serviços e soluções quase que “mágicas” por meio de diagnósticos, controle e silenciamento; de uma psicologia crítica, que lida com a história humana, com os limites concretos da realidade e os reconhece na sua prática. O que esta pesquisa sugere é menos um manual e mais um posicionamento: deslocar a psicologia do balcão de serviços para o espaço público da escola, onde o diálogo, a participação e a crítica podem, de fato, inaugurar outras formas de cuidado e de prevenção.

O trabalho científico, aqui, permanece necessariamente inacabado: como a própria subjetividade, ele se faz em revisões sucessivas, na tensão viva entre método e mundo, e no avanço das questões que esse trabalho faz emergir, mas não necessariamente dá conta de responder completamente.

Corpos e existências que estão acostumados a ser violentados, deslegitimados e desrespeitados pelo sistema costumam acreditar que é comum e natural violar-se e violentar-se, reproduzindo no próprio corpo a lógica social de deslegitimação. Essa ação agressiva voltada a si mesmo precisa ser problematizada e discutida em espaços coletivos de reflexão. Assim é possível canalizá-la em possibilidades reais de fortalecimento, objetivando o enfrentamento de um sistema que cresce em cima da violação da humanidade e dos direitos humanos.

Referências Bibliográficas

- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otro mundo*. Icaria.
- Apple, M. W. (2006). *Educação e poder*. Artmed. (Obra original publicada em 1982).
- Araújo, J. F. B. de, Chatelard, D. S., Carvalho, I. S., & Viana, T. de C. (2016). O corpo na dor: Automutilação, masoquismo e pulsão. *Estilos da Clínica*, 21(2), 497-515. <https://revistas.usp.br/estic/article/view/131020>
- Austin, S., & Prilleltensky, I. (2001). Diverse Origins, common aims: The challenge of critical psychology. *Radical Psychology*, 2(2).
<https://www.radpsynet.org/journal/vol2-2/austin-prilleltensky.html>
- Brasil. (2019a). Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. *Diário Oficial da União*, edição 240, seção 1, p. 7., <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408>
- Brasil. (2019b). Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 1.
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=29/04/2019&totalArquivos=62>
- Brasil. (2020). Decreto nº 10.225, de 5 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*, seção 1, p.21.
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/02/2020&jornal=515&pagina=21&totalArquivos=207>
- Brasil. (2024). Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 3. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.874-de-28-de-maio-de-2024-562758176>

- Brasil. (2025). Lei nº 15.231, de 06 de outubro de 2025. *Diário Oficial da União*, seção 1, p.1. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/Lei/L15231.htm
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. de. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163–173. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>
- Berni, V. L., & Roso, A. (2014). A adolescência na perspectiva da psicologia social crítica. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 126-136. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100014>
- Blanco, A., & de la Corte, L. (2003). Psicologia social da violência: La perspectiva de Ignacio Martín-Baró. In A. Blanco & L. de la Corte (Eds.), *Poder, ideologia y violencia* (pp. 9–62). Trotta.
- Borges, L., & Guzzo, R. S. L. (2022). *Martin-Baró & Klaus Holzkamp: Um encontro necessário para a psicologia*. Editora Dialética.
- CDPI Pharma. (2023). CMED divulga anuário com dados do mercado nacional de medicamentos em 2023. *CDPI Pharma*. <https://cdpipharma.com.br/materias/cmed-divulga-anuario-com-dados-do-mercado-nacional-de-medicamentos-em-2023/>
- Canguilhem, G. (2009). *O normal e o patológico* (M. S. S. Motta, Trad.). Forense Universitária. (Original publicado em 1966).
- Cipriano, A. Cella, S. & Cotrufo, P. (2017). Nonsuicidal self-injury: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 8, 1946-1958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01946>

- Coimbra, C., Bocco, F., & Nascimento, M. L. do. (2005). Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57(1), 2–11.
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v57n1/v57n1a02.pdf>
- Collares, C. A., Moysés, M. A. A., & Ribeiro, M. C. F (2013). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Mercado de Letras.
- Conselho Federal de Psicologia (2022). *Quem faz a Psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho* (Vol. 1). Conselho Federal de Psicologia. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1-1.pdf
- Conselho Federal de Psicologia. (2023). *Nota técnica CFP nº 8/2023: A psicologia na prevenção e enfrentamento à violência nas escolas*. Conselho Federal de Psicologia. <https://site.cfp.org.br/publicacao/nota-tecnica-cfp-no-8-2023-a-psicologia-na-prevencao-e-enfrentamento-a-violencia-nas-escolas/>
- Cowen, E. L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology*, 22(2), 149–179.
<https://doi.org/10.1007/BF02506861>
- Elhammoumi, M. (2015). Marxist psychology and dialectical method. In I. Parker (Ed.), *Handbook of critical psychology* (pp. 271–279). Routledge.
- Fals-Borda, O. (1987). The application of participatory action-research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329 - 347.
<https://doi.org/10.1177/026858098700200401>
- Felipe, A. O. B., Resck, Z. M. R., Bressan, V. R., Vilela, S. C. & Fava, S. M. C. L. & Moreira, D. S. (2020). Autolesão não suicida em adolescentes: Terapia comunitária integrativa como estratégia de partilha e de enfrentamento.

SMAD, Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas, 16(4), 75-84.

<https://doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2020.155736>

- Fleer, M., González Rey, F., & Jones, P. E. (2020). Introduction: Advancing dialogues between critical psychology and cultural-historical theory. In M. Fleer, F. González Rey, & P. E. Jones (Eds.), *Cultural-historical and critical psychology: Common ground, divergences and future pathways* (pp. 1–16). Springer.
- https://doi.org/10.1007/978-981-15-2209-3_1
- Freire, P. (1979). *Conscientização, teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. (Obra original publicada em 1970).
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti* (3rd ed.). SAGE.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (A. Ballesteros, Trad.). Ediciones Morata.
- Gomide, D. C., & Jacomeli, M. R. M. (2016). O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. *Políticas Educativas*, 10(1), 64-78.
- Gómez, A. D., & González Rey, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico-cultural: Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas. Psychologica*, 4 (3), 373-383,
- https://www.academia.edu/54850629/Subjetividad_Una_Perspectiva_Hist%C3%B3rico_Cultural_Conversaci%C3%B3n_Con_El_Psic%C3%B3logo_Cubano_Fernando_Gonz%C3%A1lez_Rey

- González Rey, F. L. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala (ODHAG).
- González Rey, F. L. (2013). O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 8(1), 20-34.
http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/522/486
- González Rey, F. L. (2019a). Methodological and epistemological demands in advancing the study of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Culture & Psychology*, Advance online publication.
<https://doi.org/10.1177/1354067X19888185>
- González Rey, F. L. (2019b). A epistemologia qualitativa vinte anos depois. In A. M. Martínez, F. González Rey, & J. Puente (Eds.), *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: Discussões sobre educação e saúde* (pp. 21–46). EDUFU.
- González Rey, F. L. (2019c). A dialogue with Holzkamp on the matter of subjectivity. *Annual Review of Critical Psychology*. 16, 80-101.
<https://discourseunit.com/wp-content/uploads/2019/12/0080.pdf>
- González Rey, F. L. (2019d). Subjectivity as a new theoretical, epistemological, and methodological pathway within cultural-historical psychology. In F. González Rey, A. M. Mitjans Martínez, & D. M. Goulart (Eds.), *Subjectivity within Cultural-historical approach: Theory, methodology and Research* (pp. 21–36). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3155-8>
- González Rey, F. (2021). The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths, and new alternatives. In D. M. Goulart, A. Mitjans Martínez, & M. Adams (Eds.), *Theory of subjectivity from a cultural-historical standpoint: González*

Rey's legacy (pp. 39–60). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-1417-0_3

González Rey, F., & Mitjans Martínez, A. (2020). Looking toward a productive dialogue between cultural-historical and critical psychologies. In M. Fleer, F. González Rey, & P. E. Jones (Eds.), *Cultural-historical and critical psychology: Common ground, divergences and future pathways* (pp. 43–62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2209-3_4

Goulart, D. M., Martínez, A. M., & Adams, M. (2021). Theory of subjectivity within cultural-historical perspective: Presenting González Rey's legacy. In D. M. Goulart, A. M. Martínez, & M. Adams (Eds.), *Theory of subjectivity from a cultural-historical standpoint* (pp. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-1417-0_1

Goulart, D. M., Patiño-Torres J. F., & Rossato, M. (2024). A prática profissional e a pesquisa a partir da obra de Fernando González Rey. In A. M. Martínez, M. C. V. R. Tacca, M. Rossato & R. V. Puentes (Eds.), *Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa: Práticas profissionais e pesquisa* (pp. 19–21). Alínea.

Governo do Brasil. (2022), Painel Coronavírus-19. <https://covid.saude.gov.br/>

Gutierrez, J. J. L., & Brandão, M. F. B. (2023). A medicalização como estratégia de controle social. In L. D. S. Viégas, E. C. D. Oliveira, & H. D. S. Messeder Neto (Eds.), *Existirmos: A que será que se destina? Medicalização da vida e formas de resistência* (pp. 171–184). EDUFBA.

Guzzo, R. S. L; Costa, A. S., & Sant'Ana, I. M. (2009). Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In C. M. Marinho-Araújo

- (Ed.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 35–52). Alínea.
- Guzzo, R. S. L., & Kawamura, E. A. (2021). Participatory action research: Challenges for Latin American science. In V. L. Trevisan de Souza & G. S. Arinelli (Eds.), *Qualitative research and social intervention: Transformative methodologies for collective contexts* (pp. 85–96). Information Age Publishing.
- Guzzo, R. S. L., & Mezzalira, A. S. (2011). 2008 - Ano da Educação para Psicólogos: Encaminhamentos e próximos passos. In R. S. L. Guzzo, & C. M.A. (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 11-32). Alínea
- Hawton, K., Bergen, H., Cooper, J., Turnbull, P., Waters, K., & Ness, J. (2015). Suicide following self-harm: Findings from the multicentre study of self-harm in England, 2000–2012. *Journal of Affective Disorders*, 175, 147–51.
<http://doi.org/10.1016/j.jad.2014.12.062>
- Holzkamp, K. (1991). Societal and individual life processes. In C. Tolman & W. Maiers (Eds.), *Critical psychology: Contributions to a historical science of the subject* (pp. 50-64). Cambridge University Press.
- Holzkamp, K. (2016). *Ciência marxista do sujeito - Tomo I*. Coletivo Veredas.
- ISSS [International Society for the Study of Self-Injury]. (2022). What is nonsuicidal self-injury? <https://www.itriples.org/what-is-nssi>
- Kalmus, J. (2023). Medicalização da educação e o neoliberalismo: Do silenciamento ao grito teimoso. In L. D. S. Viégas, E. C. D. Oliveira, & H. D. S. Messeder Neto (Eds.), *Existirmos: A que será que se destina? Medicalização da vida e formas de resistência* (pp. 171-184). EDUFBA.

- Kelada, L., Hasking, P., & Melvin, G. A. (2017). School response to self-injury: Concerns of mental health staff and parents. *School Psychology Quarterly*, 32(2), 173–187. <https://doi.org/10.1037/spq0000194>
- Kleeberg-Niepage, A., Perzy, A., Rademacher, S., & Tressat, M. (2019). Adaptation and resistance in adolescence: A case study of teenagers imagining adulthood. *Annual Review of Critical Psychology*, 16, 1026–1056. <https://discourseunit.com/wp-content/uploads/2019/12/1026.pdf>
- Klonsky, E. D., & Muehlenkamp, J. J. (2007). Self-Injury: A Research Review for the Practitioner. *Journal of Clinical Psychology: in Session*, 63(11), 1045-1056. <https://doi.org/10.1002/jclp.20412>
- Klonsky, E. D., Victor, S. E., & Saffer, B. Y. (2014). Nonsuicidal Self-Injury: What we know, and what we need to know. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 59(11), 565-568. <https://doi.org/10.1177/070674371405901101>
- Konder, L. (1998). *O que é dialética?* Brasiliense
- Leher, R. (2013). Medicalização de políticas públicas, avaliação e metas de desempenho. In C. A. Collares, M. A. A. Moysés, & M. C. Ribeiro (Eds.), *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos* (pp. 271 – 291). Mercado de Letras.
- Li, M. (2025). The relationship between parent–child conflict and non-suicidal self-injury: A moderated mediating model. *International Journal of Mental Health Promotion*, 27(1), 86–95. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2024.057223>
- Lim, K., Wong, C. H., McIntyre, R. S., Wang, J., Zhang, Z., Tran, B. X., Tan, W., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2019). Global lifetime and 12-month prevalence of suicidal behavior, deliberate self-harm and non-suicidal self-injury in children and adolescents between 1989 and 2018: A meta-analysis. *International Journal of*

Environmental Research and Public Health, 16(22), 1–26.

<https://doi.org/10.3390/ijerph16224581>

Lorenzetti, L., 2021. A Autolesão não suicida em idade escolar: Uma agressão que conforta? [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas] Biblioteca Digital da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

<http://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/handle/123456789/16492>

Lorenzetti, L., & Guzzo, R. S. L. (2023). A Autolesão Não Suicida em idade escolar: Uma agressão que conforta? *Quaderns de Psicologia*, 25(3), 1-17.

<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1975>

Lorenzetti, L., & Guzzo, R.S.L (2025). *Vamos conversar sobre Autolesão não suicida?* [Cartilha].

Lorenzetti, L.; Silbiger, J. & Guzzo R. S. L. (2023). A Autolesão Não Suicida: uma revisão de literatura e a defesa da descolonização do termo. *Revista Desidades*, 37, 26–36. <https://doi.org/10.54948/desidades.v1i37.58674>

Markard, M. (2016). Prólogo. Em S. Vollmer (Ed.), *Ciência Marxista do sujeito*. Coletivo Veredas

Martín-Baró, I. (1988). La violencia política y la guerra como causas del trauma.

Revista de Psicología de El Salvador, 7(28), 123–141.

https://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/wp-content/uploads/2015/11/1988-La-violencia-pol%C3%ADtica-y-la-guerra-como-causas-del-trauma-RP1988-7-28-123_141.pdf

Martín-Baró, I. (1990). La violencia en Centroamérica: una visión psicosocial. *Revista de Psicología de El Salvador*, 9(35), 123–146.

<https://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/articulo/la-violencia-en-centroamerica-una-vision-psicosocial/>

Martín-Baró, I. (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27.

<https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>

Martín-Baró, I. (2003). *Poder, ideología y violencia* (A. Blanco & L. De la Corte, Eds.). Editorial Trotta.

Martín-Baró, I. (2017). A desideologização como contribuição da psicologia social para o desenvolvimento da democracia na América Latina. In F. Lacerda Jr. (Ed.), *Crítica e libertação na psicologia: Estudos psicossociais* (pp. 81–84). Vozes.

Martínez, A. M. (2019). Epistemologia qualitativa: Dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. In A. M. Martínez, F. González Rey, & J. Puente (Eds.), *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: Discussões sobre educação e saúde* (pp. 47–69). EDUFU.

Menninger K. (1938). *Man against himself*. Harcourt, Brace.

Ministério da Educação. (2023). *Ataques às escolas no Brasil: Análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental* (Relatório final do Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, Portaria MEC nº 1.089/2023). Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>

Ministério da Educação. (2025). Documento de subsídios para a implementação da Lei n. 13.935/2019. Ministério da Educação https://www.cfess.org.br/uploads/revista/5065/qhcL9S8rXl36D3sjYZ2XviqC-R_P5mwQ.pdf

Ministério da Saúde. (n.d.). *Banco de dados do Sistema Único de Saúde (DATASUS)*.

DATASUS. <http://www.datasus.gov.br>

Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: El método en la psicología comunitaria*.

Paidós.

Moraes, B. R., & Weinmann, A. de O. (2020). Notas sobre a história da adolescência.

Estilos da Clínica, 25(2), 280–296. <https://doi.org/10.11606/issn.1981->

[1624.v25i2p280-296](https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i2p280-296)

Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo na escola: Um trabalho

invisível? Gerais: *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7(1), 42-52.

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-

[82202014000100005](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202014000100005)

Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2017). Violência e prevenção na escola: As

possibilidades da psicologia da Libertação. *Psicologia & Sociedade*, 29, 1-10.

<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i4i1683>

Nagao, A. C. (2024, fevereiro 17). As 30 empresas farmacêuticas mais valiosas em

2024. *Panorama Farmacêutico*. <https://panoramafarmaceutico.com.br/empresas->

[farmaceuticas-valiosas-2024/](https://panoramafarmaceutico.com.br/empresas-farmacenticas-valiosas-2024/)

Olfson, M., Wall, M., Wang, S., Crystal, S., Bridge, J. A., Liu, S.-M., & Blanco, C.

(2018). Suicide after deliberate self-harm in adolescents and young adults.

Pediatrics, 141(4), e20173517. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-3517>

Painter, D., Marvakis, A., & Moss, L. (2009). German critical psychology:

Interventions in honor of Klaus Holzkamp. *Theory & Psychology*, 19(2), 139–

147. <https://doi.org/10.1177/0959354309103534>

- Parker, I. (2007). Critical Psychology, what it is and what it is not. *Social and Personality Psychology*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00008.x>
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia: da alienação a emancipação*. Pluto Press.
- Perez, M. G., Pinke, R. de M., & Guzzo, R. S. L. (2025). Ética e instrumentalidade na formação para psicologia escolar. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 18(5), 1-21. <https://doi.org/10.55905/revconv.18n.5-240>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander & S. Castrogómez (Eds.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO.
- Raupp, C. S., Marin, A. H., & Mosmann, C. P. (2021). Relacionamento familiar e práticas parentais percebidas por adolescentes do sexo feminino com comportamentos autolesivos. *Psychologica*, 64(1), 29-48. https://doi.org/10.14195/1647-8606_64-1_2
- Rossato, M. & Martínez, A. M. (2018). Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 185-198. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.04>
- Roque, S. V., Andrade, M. B. T., Resck, Z. M. R., Barbosa, A. R. C., Bressan, V. R., Vilela, S. C., & Felipe, A. O. B. (2021). Autolesão não suicida e o comportamento suicida: fragilidades e vivências do adolescente. *Research, Society and Development*, 10(3), 1-11. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13268>

- Sant'Ana, I. (2019). Autolesão não Suicida na Adolescência e a Atuação do Psicólogo Escolar: Uma Revisão Narrativa. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 120–138. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3066>
- Santana, L. W. A., & Senko, E. C. (2016). Perspectivas da era Vitoriana: sociedade, vestuário, literatura e arte entre os séculos XIX e XX. *Revista Diálogos Mediterrânicos*, (10), 189–215. <https://www.dialogosmediterrânicos.com.br/RevistaDM/article/view/209>
- Santos, B. R. (1996). *Emergência da concepção moderna de infância e adolescência: Mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Schraube, E. (2015). Why teory matters: Analytical strategies of Critical Psychology, *Estudos de Psicologia*, 32(3), 533-545. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000300018>
- Silver, C., & Lewins, A. (2014). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide* (2nd ed.). SAGE.
- Shinn, M. M. (2023). *Nonsuicidal self-injury: A brief overview* [Handout]. National Association of School Psychologists
- Silva, M. G., & Pereira, A. C. T., (2022). Conduta de Autolesão não Suicida em Adolescentes. *Revista Saúde em rede*, 8(Supl.1), 261–272. <http://10.18310/2446-4813.2022v8nsup1p261-272>
- Soligo, A., Guzzo, R. S. L., & Celli, D. P. (2025). Qual psicologia queremos para a América Latina? Reflexões sobre a formação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 45(nspe1), 1–11. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003297727>

- Taylor, J. D., & Ibañez, L. M. (2015). Sociological Approaches to Self-injury. *Sociology Compass*, 9(12), 1005–1014. <https://doi.org/10.1111/soc4.12327>
- Teo, T. (1998). Klaus Holzkamp and the rise and decline of German Critical Psychology. *History of Psychology*, 1(3), 235-253.
<http://www.yorku.ca/tteo/Teo1998%20copy.pdf>
- Tonet, I. (2016). *Método científico: Uma abordagem ontológica*. Coletivo Veredas.
- Toro, G. V. R., Nucci, N. A. G., Toledo, T. B. T., Oliveira, A. E. G., & Prebianchi, H. B. (2013). O desejo de partir: Um estudo a respeito da tentativa de suicídio. *Psicologia em Revista*, 19(3), 407-421. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2013v19n3p407>
- Vasconcelos, E. M. (2009). *Abordagens psicossociais: V. I: história, teoria e trabalho no campo*. Hucitec
- Witzel, A. (2000). The problem-centered interview. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>
- Yamamoto, O. H. & Oliveira, I. F. de. (2010). Política social e Psicologia: Uma trajetória de 25 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(Edição Especial), 9-24.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500002>

ANEXO 2 – Roteiro de perguntas: “Percebendo a ALNS e os impactos de ações coletivas no cotidiano”

Dimensão 1:

Você já se autolesionou? De que forma?
Quando começou? Como foi a primeira vez que você se machucou?

Dimensão 2:

Qual a importância que as lesões ocupavam na sua vida?
Que consequências a ALNS causou na sua vida?

Dimensão 3:

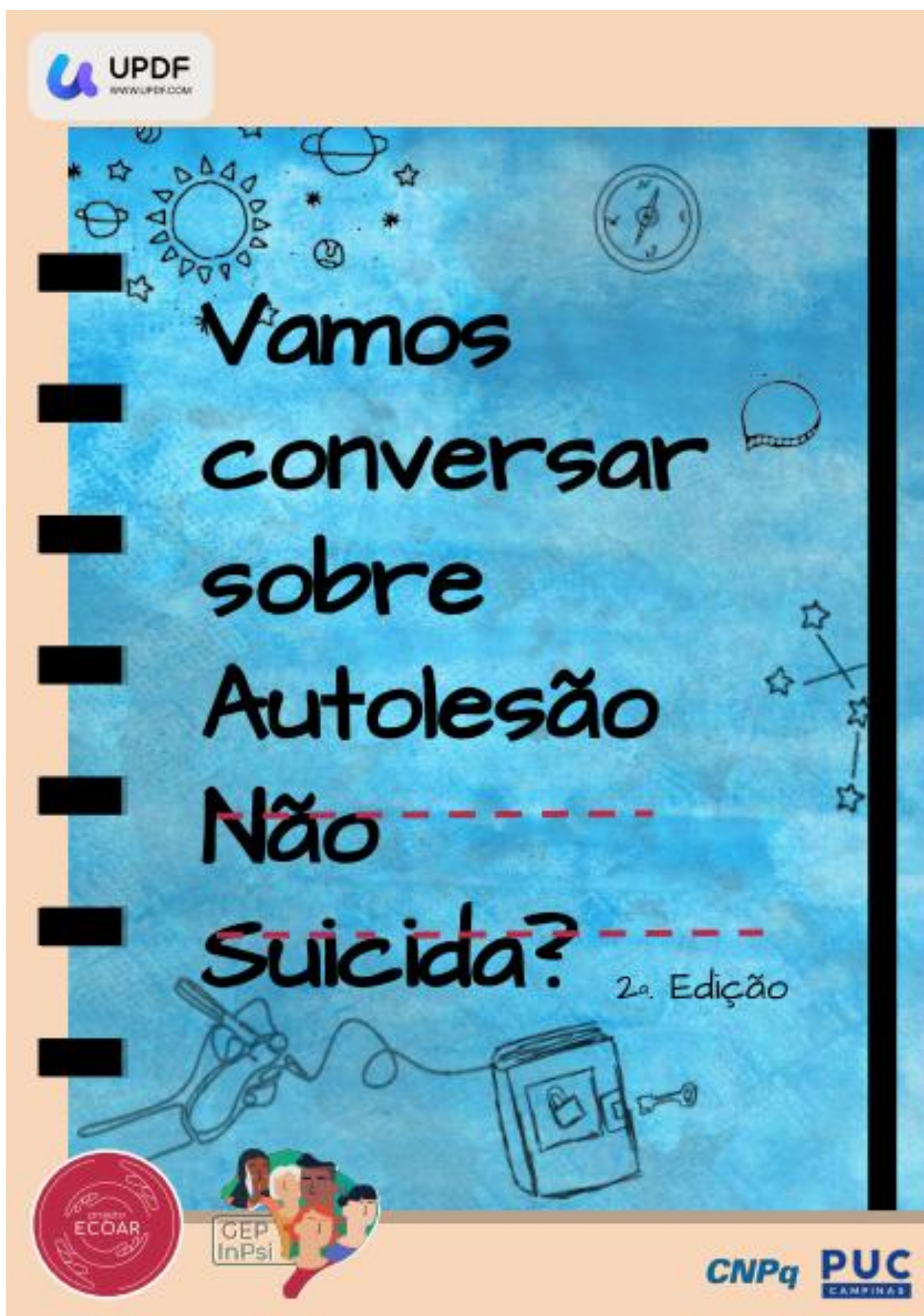
O que te levou a parar de se machucar?
O que te ajudou a lidar com as lesões?

Dimensão 4:

Por que você acha que as pessoas recorrem à ALNS?
Como você acha que podemos ajudar uma pessoa que se autolesiona?

Esse momento é para você falar livremente sobre sua experiência com a ALNS, existe algo que gostaria de comentar?

ANEXO 3 – Cartilha: Vamos Conversar Sobre Autolesão Não Suicida?



Você conhece a Autolesão Não Suicida (ALNS)?





A Autolesão Não Suicida (ALNS) é uma forma de se machucar de propósito, sem intenção de tirar a própria vida. Ela tem aparecido cada vez mais no dia a dia das escolas e famílias, e muitas vezes causa preocupação e medo em quem não entende muito bem do que se trata.

Mas porquê alguém se machucaria de propósito?

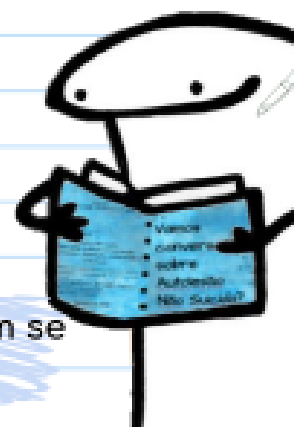
Essa é uma pergunta importante! Para respondê-la, precisamos que o nosso olhar não carregue julgamento e que escutemos quem vive na pele.

🚩 Nesta cartilha, queremos conversar com você.

Convidamos TODA a comunidade escolar a participar:

-  Famílias
-  Estudantes
-  Professores
-  Equipe gestora

Porque esse assunto não é só de quem se machuca — é de todas as pessoas.





Essa cartilha foi elaborada a partir da Dissertação de Mestrado: A ALNS em idade escolar: uma agressão que conforta? ⁽⁷⁾




Vamos responder algumas perguntas:



 Você já ouviu falar sobre a ALNS? O que você já sabe ou imagina sobre isso?

 Você já viu como as pessoas reagem quando descobrem que alguém está se machucando? O que você achou?

 Você conhece alguém que já se machucou de propósito? Como foi pra você estar por perto nessa situação?





ALNS: O que é e o que não é?

Machucar o próprio corpo de forma intencional é um comportamento mais comum do que a gente imagina, mas ainda é pouco compreendido.

💡 Falar sobre ALNS começa por entender o que esse comportamento significa.

É importante sermos claros e cuidadosos com as palavras. Não se trata de qualquer forma de machucar o corpo. Existem alguns pontos importantes para que possamos entender melhor o que é — e o que não é — ALNS:

🔍 O que é ALNS?

É o ato de se machucar de propósito, mais de uma vez, sem intenção de tirar a própria vida

⚠️ Como o próprio nome diz, não tem intenção de suicídio — e por isso é importante não confundir as coisas.

🚫 O que não é ALNS?

- Comportamentos de risco indireto (ex. dirigir em alta velocidade ou usar drogas em excesso)⁽¹⁾.
- Transtornos alimentares, como anorexia e bulimia⁽²⁾
- Tatuagens ou piercings⁽³⁾

* Importante: mesmo que algumas dessas práticas envolvam dor ou risco, elas não são feitas com o mesmo sentido da ALNS e não devem ser confundidas.

Algumas formas de ALNS ⁽⁴⁾:

- Cortes na pele (cutting)
- Socos, tapas, beliscões ou bater a cabeça
- Coçar feridas até piorar o machucado
- Arrancar cabelos
- Se ferir como forma de punição ou culpa
- Roer ou arrancar pele até sangrar
- Arranhar-se até machucar
- Ingerir substâncias nocivas ao corpo





tão... Qual nome eu devo usar?

Quando falamos sobre esse tema, é comum encontrar o termo "automutilação". Mas muitas pessoas que se machucam dizem não se identificar com esse nome.

💬 Elas contam que "automutilação" parece muito pesado, e isso pode aumentar o preconceito e o julgamento sobre quem vive esse sofrimento⁽⁸⁾.

Por isso, nesta cartilha usamos o termo ALNS – Autolesão Não Suicida. É uma forma mais cuidadosa de falar sobre o assunto, sem rotular quem está passando por isso 🧡

⚠️ Às vezes, se machucar parece ser o único jeito que a pessoa encontra para dar conta do que está doendo por dentro. Mas esse alívio é passageiro, porque o que causa o sofrimento continua lá.



A gente sabe que os nomes têm peso. Alguns podem até reforçar preconceitos ou fazer parecer que quem se machuca tem uma doença. Por isso, nesta cartilha escolhemos usar o nome ALNS – Autolesão Não Suicida, que é uma forma mais cuidadosa de falar sobre⁽¹²⁾.

Para você que se machuca: Qual nome você acha que combina mais com o que você sente, quando falamos sobre esse comportamento? (Pode ser qualquer um - o que fizer sentido pra você).

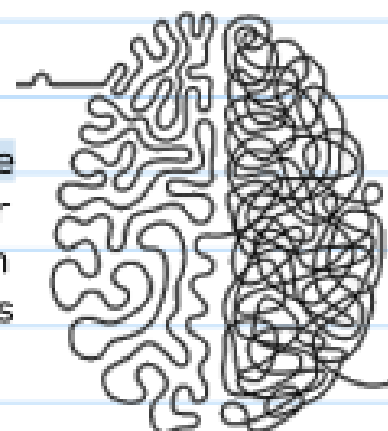
Para familiares e professores: Você já ouviu falar da ALNS? Qual termo foi utilizado?

Alguns Dados Estatísticos...



Quem se machuca? Onde?

A ALNS é comum entre crianças e adolescentes — cerca de 22% já passaram por isso⁽¹⁾. Aparece mais em países “em desenvolvimento” (33,7%) do que em países “desenvolvidos” (19,7%)⁽¹⁾.



*Importante: Esses termos dizem respeito apenas à condição econômica dos países — e não ao valor das pessoas ou culturas.



July
17

Quando costuma começar?

A ALNS pode acontecer em qualquer idade, mas geralmente começa entre os 12 e 14 anos⁽²⁾⁽⁴⁾.

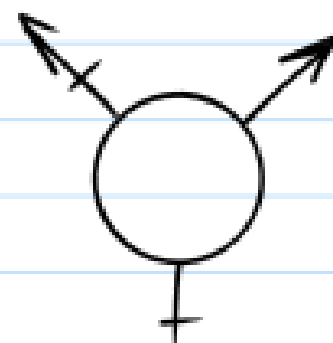
*Importante: Mesmo sendo mais raro, também pode aparecer em crianças menores de 12 anos.



Tem a ver com gênero?

Estudos mostram que a ALNS é um pouco mais comum entre meninas⁽³⁾⁽⁴⁾, mas a diferença entre os gêneros é pequena.

*Importante: Mais do que comparar meninas e meninos, é essencial respeitar cada pessoa na sua forma de existir — seja na identidade de gênero, na expressão ou no jeito de amar.



Afinal, é uma doença?

Não. Doenças costumam ter uma causa biológica, ligada a algo no corpo que não está funcionando bem⁽¹⁾.

No caso da ALNS, **não há** nenhuma evidência científica que ligue esse comportamento a **uma causa biológica direta**.

***Importante:** A ALNS é um **sinal de sofrimento** — não é uma doença.



 **Mas quem se machuca está sofrendo?**

Sim. Quem se autolesiona está vivendo algum tipo de sofrimento. Mas isso não quer dizer que tenha algo “errado” no corpo ou no cérebro dessa pessoa.

Muitas vezes, a **ALNS é uma forma de tentar lidar** com dores do dia a dia, esquecer algo que machuca por dentro ou se punir por algo que a pessoa sente.

***Importante:** Cada pessoa tem um motivo — e escutar com cuidado é o primeiro passo para compreender.



Para você que se machuca: Você já percebeu em quais momentos ou situações sente vontade de se machucar? Tem alguma dor, pensamento ou sentimento difícil que costuma vir antes disso?

Para familiares e professores:

Você percebe alguma relação entre a ALNS e os sofrimentos do dia a dia da pessoa que se machuca?



Fatores de Risco e Proteção

Algumas situações podem **aumentar** a chance de alguém se machucar. Outras podem **ajudar** a pessoa a não seguir por esse caminho.

Esses fatores não explicam tudo sozinhos, mas funcionam como **sinais de alerta** ou **caminhos de cuidado**. Eles nos ajudam a pensar em formas de prevenir e acolher quem está passando por um momento difícil.

▼ Fatores de Risco

- Isolamento social
- Falta de apoio da família, amigos ou escola
- **Ausência** de espaços para falar e ser ouvido
- Situações de **violência**, vividas ou presenciadas
- Relações familiares **difíceis** ou muito **conflitantes**
- Impactos da pandemia (como perdas, mudanças bruscas, solidão)
- Ambiente online **negativo** (exposição, comparação, julgamentos)
- Reações **exageradas** às lesões, como culpa ou vergonha

🛡️ Fatores de Proteção

- Participar de **grupos** ou **coletivos acolhedores**
- Ter espaços **seguros** de escuta (em casa, na escola, com amigos)
- Presença de um(a) **psicólogo(a)** na escola
- **Acompanhamento** do uso das redes e apoio dos adultos no mundo digital
- Espaços para **conversar** sobre **sentimentos** e o que acontece no dia a dia
- Redes de apoio com pessoas em quem se pode confiar (amigos, família, escola)

Para você que se machuca: Você se identifica com algum desses fatores? Consegue lembrar de uma situação que te fez se sentir mais em risco e outra em que você se sentiu mais protegido(a)?

Para familiares e professores: Você já conseguiu perceber algum fator de risco ou de proteção na vida de alguém que se machuca?



cos para o Desenvolvimento

• Desenvolvimento Físico

Quando a gente se machuca de propósito, o corpo cria feridas e cicatrizes que podem infeccionar e causar mais dor.

Às vezes, essa dor física impede de fazer coisas importantes ou que gostamos.

Se machucar não é inofensivo — pode piorar os problemas que já estamos tentando enfrentar.

! Risco Para A Vida

Estudos mostram que a ALNS, se não for levada a sério, pode aumentar o risco de suicídio em alguns casos⁽³⁰⁾. Entre jovens que tentaram tirar a própria vida, muitos já se machucavam antes

* Mesmo quando não parece grave, é sempre importante conversar e buscar apoio.

👉 Desenvolvimento Interpessoal

A ALNS costuma acontecer em silêncio — muitas vezes sozinha, ou entre pessoas que também vivem isso. A vergonha e o medo do julgamento podem fazer com que a pessoa se isole cada vez mais.

* Ficar em silêncio não ajuda a dor a passar — ela só vai se escondendo.



🌱 E se a gente falasse sobre isso?

As dificuldades que a gente vive não precisam ser enfrentadas sozinho(a).

Falar sobre o que machuca pode abrir espaço para apoio, cuidado e outras formas de lidar com o sofrimento.



O que fazer?

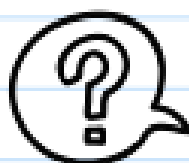
Formação de grupos

Conversar em grupo ajuda a criar vínculos reais.

Muitas vezes, quem se machuca está tentando esquecer outros sofrimentos. Quando o grupo é seguro, é possível falar sobre isso sem medo.

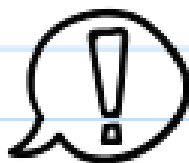


Esses espaços ajudam a gente a pensar junto em outras formas de enfrentar a dor — sem violência contra si.




Falar abertamente sobre a ALNS

Muita gente já ouviu falar de ALNS, mas quase ninguém sabe explicar o que é.



Só quem vive isso na pele (literalmente), pode contar o que sente e o que pensa.

 Escutar de verdade é o primeiro passo para entender — e também mostrar que a pessoa não está sozinha.

Formação com professores

Como a ALNS está mais presente na escola, os educadores também precisam ter espaço para conversar, perguntar e se preparar.

Não é fácil lidar com um assunto tão delicado — por isso, ninguém deve lidar com isso sozinho.

Ter um(a) psicólogo(a) na escola faz diferença — mas todas podemos aprender a escutar com mais cuidado.





O que fazer?

♥ **Como a família pode ajudar** : Ver alguém que a gente ama se machucando dói muito — e é normal que isso cause medo, tristeza ou confusão.

E é justamente por amar que a família precisa de escuta e orientação — para que o medo não vire julgamento.

⚠ Quando a reação é de raiva, punição ou frases como “é só drama” ou “quer chamar atenção”, a dor da pessoa piora — e ela pode se machucar ainda mais.

Muitas vezes, quem se machuca sente vergonha e já está tentando esconder o que vive.

Por isso, o caminho não é perguntar “por quê?”, nem controlar ou ameaçar.

O mais importante é que a pessoa sinta que pode contar com um espaço seguro, onde não será julgada — só escutada de verdade.

👤 Mesmo que o assunto seja difícil, precisamos falar sobre ele — porque isso está acontecendo, é real, e merece cuidado.



Acesse o QR Code para mais informações sobre como lidar quando descobrimos que alguém está se machucando

Se não conseguir acessar o QR CODE: bit.ly/ajudandoalns

Nosso Espaço



Vamos aproveitar este espaço!

Deixamos como sugestão que você use este espaço para escrever suas dúvidas em relação ao tema, o que você gostaria de saber mais e um pouco sobre como se sentiu após ler a cartilha.



Nosso Espaço



Vamos aproveitar este espaço!

Deixamos como sugestão que você use este espaço para escrever suas dúvidas em relação ao tema, o que você gostaria de saber mais e um pouco sobre como se sentiu após ler a cartilha.





Referências Bibliográficas

- (1) Wang, C.H.; McIntyre, R. S.; Wang, J.; Zhang, Z.; Tran, B. X.; Tan, W. & Ho, C. S.; Ho, R. C. (2019). Global Lifetime and 12-Month Prevalence of Suicidal Behavior, Deliberate Self-Harm and Non-Suicidal Self-Injury in Children and Adolescents between 1989 and 2018: A Meta-Analysis. *Int J Environ Res Public Health*;16(22):4581. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224581>
- (2) Cipriano, A., Cella, S., & Cotrufo, P. (2017). Nonsuicidal Self-injury: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01946>
- (3) Bresin, K., & Schoenleber, M. (2015). Gender differences in the prevalence of nonsuicidal self-injury: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 38, 55–64. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.02.009>
- (4) Morey, Y., Mellon, D., Dailami, N., Verne, J., & Tapp, A. (2016). Adolescent self-harm in the community: an update on prevalence using a self-report survey of adolescents aged 13-18 in England. *Journal of Public Health*, 39(1), 58–64.
- (5) International Society for the Study of Self-Injury (ISSI), (2018). What is nonsuicidal self-injury? <https://www.itriples.org/aboutnssi/what-is-self-injury>
- (6) Adler A. P., & Adler P. (2013). *The tender cut: inside the hidden world of self-injury*. New York University Press Book
- (7) Lorenzetti, L.; Silbiger, J. & Guzzo, (2023). A Autolesão Não Suicida: uma revisão de literatura e a defesa da descolonização do termo. *Revista Desidodes*, s/n, (37), pp. 26 - 36. <https://doi.org/10.54948/desidodes.v1i37.58674>
- (8) Szasz, T. (1961). *O mito da doença mental*. Nova York: Hoeber-Harper
- (9) Guzzo, R. S. (2016). Risco e Proteção: Análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. Em R. Franschini, & M. N. (Orgs.), *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* (p. 215). Brasília: Conselho Federal de Psicologia (CFP).
- (10) Olsson M, Wall M, Wang S, Crystal S, Bridge JA, Liu SM et al. Suicide after deliberate self-harm in adolescents and young adults. *Pediatrics*. 2018 abr;141(4):1-12. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2017-3517>.
- (11) Lorenzetti, L., & Guzzo, R. S. L. (2023). A Autolesão Não Suicida em idade escolar: Uma agressão que conforta? *Quaderns de Psicologia*, 25(3), 1-17. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1975>

Equipe

Projeto ECOAR - Do Risco à Proteção

Autoras:

Laura Lorenzetti

Raquel Souza Lobo Guzzo

Design

Isabella Viana Ruiz

Gráfico:

Produção

GEP-InPsi: Avaliação e Intervenção Psicossocial - Prevenção, Comunidade e Libertação

Endereço: Av. John Boyd Dunlop, s/n, Jardim
Ipaussurama - Campinas/SP, PUC-Campinas,
Campus II

Instagram: @GEPInPsi | @ECOARPsiNaEscola

E-mail: gepinpsi@gmail.com

Site: <http://gepinpsi.org/>

1º ed. Agosto de 2022

2º ed. Abril de 2025



ANEXO 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis pelas estudantes

Estudantes que participaram do grupo *Meninas Guerreiras*, sob a supervisão da psicóloga do Espaço de Convivência Ação e Reflexão (Projeto ECOAR), entre os anos de 2019 e 2021 estão sendo convidadas a participar do projeto de pesquisa intitulado: “As cicatrizes cotidianas refletidas nos corpos: questões para a Psicologia na Escola”. Esse projeto faz parte do Doutorado da pesquisadora e psicóloga Laura Lorenzetti, que atua na EMEF Prof.^a Clotilde Barraquet Von Zuben desde 2017. A pesquisadora faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas “Avaliação e Intervenção Psicossocial: prevenção, comunidade, libertação (GEPInPsi)”, do curso de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas em “Psicologia: Ciência e Profissão” da Escola de Ciências da Vida.

A entrevista será conduzida pela própria pesquisadora e terá duração de aproximadamente 40 minutos. O objetivo é compreender o fenômeno da Autolesão Não Suicida a partir da ótica das estudantes que já se autolesionaram e, após a participação no grupo supracitado, não o fazem mais.

As respostas serão utilizadas para fins de pesquisa científica e o seu nome será mantido em sigilo absoluto, de acordo com as Diretrizes da Resolução nº510/2016 de pesquisas em Ciências Humana e Sociais em que nos baseamos, bem como o nome da escola. Sua participação é voluntária e não será recompensada financeiramente

Esclarecemos que os riscos para essa pesquisa são mínimos como constrangimento, desconforto, estresse, cansaço em situações de origem psicológicas e/ou emocionais que poderão ser relatadas a qualquer momento para a psicóloga. Essa pesquisa trará os benefícios de compreender melhor a Autolesão Não suicida (ALNS) em idade escolar, buscando criar possibilidades de ações para toda a comunidade escolar discutir e lidar com o fenômeno, de uma forma preventiva e conscientizadora. Além disso, caberá ao pesquisador manter em arquivo, sob sua guarda, por cinco anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos. Você pode desistir da participação a qualquer momento, basta entrar em contato com a profissional de Psicologia. Quaisquer dúvidas estarei à disposição para o esclarecimento, só entrar em contato com a pesquisadora Laura Lorenzetti, telefone de contato (12) 9 8174-3497 ou pelo e-mail laura.l2@puccampinas.edu.br.

Obrigada,

Laura Lorenzetti
Pesquisadora

Eu, _____ (RG _____),
_____, responsável pela estudante
_____, (RG _____), declaro meu
consentimento na participação na pesquisa citada, como também concordo que os
resultados sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que a devolutiva será
feita para escola e entrarei em contato com a psicóloga pesquisadora caso ocorra
algum desconforto ou dúvida. Afirmo que fui informada(o) dos objetivos e da
importância da participação, bem como do caráter voluntário, do risco pequeno ao
responder e da utilização dos dados para fins científicos.

Campinas, __ de _____ de 20__

Assinatura
Responsável pela estudante participante

ANEXO 5 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os estudantes

Você está sendo convidada(o) a participar do projeto de pesquisa intitulado: “As cicatrizes cotidianas refletidas nos corpos: questões para a Psicologia na Escola”, sob a responsabilidade da pesquisadora e psicóloga Laura Lorenzetti (CRP: 06/149022), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “Avaliação e Intervenção Psicossocial: prevenção, comunidade, libertação (GEPInPsi)”, do curso de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas em “Psicologia: Ciência e Profissão” da Escola de Ciências da Vida.

A entrevista será conduzida pela própria pesquisadora e terá duração de aproximadamente 40 minutos. O objetivo é compreender o fenômeno da Autolesão Não Suicida a partir da ótica das estudantes que já se autolesionaram e, após a participação no grupo supracitado, não o fazem mais.

As respostas serão utilizadas para fins de pesquisa científica e o seu nome será mantido em sigilo absoluto, de acordo com as Diretrizes da Resolução nº510/2016 de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais em que nos baseamos, bem como o nome da escola. Sua participação é voluntária e não será recompensada financeiramente

Esclarecemos que os riscos para essa pesquisa são mínimos como constrangimento, desconforto, estresse, cansaço em situações de origem psicológicas e/ou emocionais que poderão ser relatadas a qualquer momento para a psicóloga. Essa pesquisa trará os benefícios de compreender melhor a Autolesão Não suicida (ALNS) em idade escolar, buscando criar possibilidades de ações para toda a comunidade escolar discutir e lidar com o fenômeno, de uma forma preventiva e conscientizadora. Além disso, caberá ao pesquisador manter em arquivo, sob sua guarda, por cinco anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos. Você pode desistir da participação a qualquer momento, basta entrar em contato com a profissional de Psicologia.

Quaisquer dúvidas estarei à disposição para o esclarecimento, só entrar em contato com a pesquisadora Laura Lorenzetti, telefone de contato (12) 9 8174-3497 ou pelo e-mail laura.l2@puccampinas.edu.br.

Obrigada,

X

Laura Lorenzetti
Pesquisadora

Eu, _____ (RG _____), declaro meu consentimento na participação na pesquisa citada, como também concordo que os resultados sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que a devolutiva será feita para escola e entrarei em contato com a psicóloga pesquisadora

caso ocorra algum desconforto ou dúvida. Atesto que fui informada(o) dos objetivos e da importância da participação, bem como do caráter voluntário, do risco pequeno ao responder as perguntas e da utilização dos dados para fins científicos.

Campinas, __ de _____ de 20__

X

Assinatura Participante