



Artigo

Autolesão na Adolescência: Reflexões Sócio-históricas para o seu Enfrentamento

Thamilly Rozendo Luppi

Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em
Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM)
thamillyrozendo@hotmail.com | ORCID 0009-0008-3289-6936

Ednéia José Martins Zaniani

Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em
Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM)
ejmzaniani@uem.br | ORCID 0000-0003-2734-0235

Resumo

A autolesão na adolescência é um tipo de violência autoinfligida que tem produzido preocupações entre profissionais da saúde, educadores e pesquisadores das mais diferentes áreas do conhecimento em razão da visibilidade alcançada nos últimos tempos e do suposto aumento do número de casos. Com frequência, tentando explicar o que levaria um adolescente a se autolesionar, tal prática é naturalizada e atrelada às experiências privadas do sujeito ou à existência prévia de um transtorno mental. Nessa direção, culpabiliza-se o sujeito e/ou sua família, deslocando a análise da realidade histórica e social na qual a autolesão se manifesta. Este artigo objetiva refletir criticamente sobre a autolesão não suicida na adolescência, na sua interface com as questões de gênero, estranhando entre outras coisas, a explicação de que esta é uma prática essencialmente feminina. Nos valendo das contribuições da Psicologia Sócio-Histórica, de estudos de gênero e outros trabalhos de orientação marxista, concluímos pela necessidade de considerarmos sua complexidade e multideterminação, além de buscar as razões que a subjazem, problematizando o quanto a naturalização tanto da adolescência quanto da autolesão serve para reforçar estereótipos



e ocultar desigualdades, opressões e violências cometidas historicamente contra meninas e mulheres. Finalizamos com a defesa de que a educação escolar, em uma perspectiva emancipatória, pode contribuir para o enfrentamento das desigualdades de gênero, mirando um desenvolvimento humano mais pleno e a formação de sujeitos eticamente comprometidos com outro projeto de sociabilidade.

Palavras-chave: Adolescentes; Violência autoinfligida; Educação escolar.

Abstract

Self-harm during adolescence is a form of self-inflicted violence that has raised concerns among healthcare professionals, educators, and researchers from various fields of knowledge due to its growing visibility in recent times and the alleged increase in the number of cases. Often, in attempts to explain what might lead an adolescent to self-harm, this practice is normalized and linked to the individual's private experiences or the prior existence of a mental disorder. In this context, the individual and/or their family are often blamed, shifting the analysis away from the historical and social reality in which self-harm occurs. This article aims to critically reflect on non-suicidal self-injury in adolescence, particularly in its intersection with gender issues, questioning, among other things, the notion that it is an essentially feminine practice. Based on contributions from Socio-Historical Psychology, gender studies, and other Marxist-oriented works, we conclude that it is necessary to consider the complexity and multi-determination of self-harm, as well as to seek the underlying reasons. This involves questioning how the normalization of both adolescence and self-harm serves to reinforce stereotypes and conceal inequalities, oppressions, and historical violence against girls and women. We conclude by advocating that school education, from an emancipatory perspective, can contribute to addressing gender inequalities, aiming for more holistic human development and the formation of individuals ethically committed to an alternative project of sociability.

Keywords: Teenagers; Self-inflicted violence; School education.

Introdução

Este artigo pretende refletir sobre a autolesão não suicida (ALNS) na adolescência, em sua interface com as questões de gênero. Objetiva-se, entre outras coisas, problematizar sua naturalização. Parte das reflexões aqui apresentadas decorrem dos estudos desenvolvidos durante



a pesquisa de mestrado¹ da primeira autora sob a orientação da segunda, que discutiu a autolesão na adolescência como um fenômeno sócio-histórico. Esta escolha se deu pela constatação de que, apesar de a leitura médico-psiquiátrica ainda ser hegemônica, acreditamos que esta não tem dado conta da complexidade do fenômeno.

Segundo a última versão do Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V, publicada pela Associação Americana de Psiquiatria em 2022, a prática de se autoagredir pode estar ou não atrelada às ideias suicidas ou ao suicídio. Assim, a ALNS pode ser definida como o ato intencional de se autoagredir, provocando lesões como cortes, queimaduras, contusões ou sangramentos, que embora repetitivo, não busca conscientemente a morte. O DSM entende que a ALNS, ocorrida em um período de cinco dias ou mais, aparece carregada de expectativas como: “1. Obter alívio de um estado de sentimento ou de cognição negativos. Resolver uma dificuldade interpessoal. Induzir um estado de sentimento positivo” (American Psychiatric Association [APA], 2022, p. 803). Segundo o referido manual, esses atos, iniciados na maioria das vezes na adolescência, geram sofrimento e interferem em diversas áreas da vida do sujeito.

Sobre as dimensões do fenômeno da ALNS na atualidade, sabemos que estimar a frequência em que ocorre a ALNS é um grande desafio. Isso porque, os dados epidemiológicos disponíveis se pautam em notificações, e, portanto, são imprecisos. Apesar desta imprecisão, uma pesquisa publicada recentemente pelo Centro de Integração de Dados e Conhecimentos para Saúde (Cidacs/Fiocruz – Bahia), em colaboração com a Universidade de Harvard, alertou que as notificações de autolesão no Brasil de 2011 a 2022, aumentaram cerca de 29% a cada ano, entre pessoas de 10 a 24 anos, em todas as regiões. A pesquisa baseou-se na análise de aproximadamente um milhão de dados, abrangendo informações dispostas no SIM (Sistema de Informações sobre Mortalidade), no SIH (Sistema de Informações Hospitalares) e no Sinan (Sistema de Informação de Agravos de Notificação) (Fiocruz, 2024).

Cabe lembrar que em 2016, a Organização Mundial da Saúde – OMS lançou o “Manual de Boas Práticas para estabelecer e manter sistemas de vigilância para tentativas de suicídio e

¹ Luppi, T. R. (2021). *Autolesão na adolescência: uma análise a partir da Psicologia Sócio-Histórica*. 2021. 132f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Paraná. <https://ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2021/thamilly-2>



autolesão”, no qual já advertia sobre a necessidade de um trabalho preventivo, isto é, que se adiantasse a tais acontecimentos (World Health Organization [WHO], 2016). Ao considerar a autolesão e o suicídio como problemas de saúde pública, a OMS tornou compulsória a notificação desses casos. No Brasil, em 2019, a Lei nº 13.819 instituiu a “Política Nacional de Prevenção da Automutilação² e do Suicídio”, com o objetivo, entre outros, de promover a saúde mental, prevenir a violência autoprovocada e reiterar a exigência da notificação para subsidiar políticas públicas.

Não se trata de um fenômeno novo. Lorenzetti (2021) indica que a autolesão foi descrita pela primeira vez em 1938, no livro *Man Against himself*, do psiquiatra Karl Menninger. Referida como “automutilação”, o médico a caracterizou como uma ação utilizada a fim de evitar o suicídio. A partir da década de 1970, a autolesão tornou-se foco maior de interesses e pesquisas, mantendo-se até hoje a ideia de que seria um sintoma, que poderia estar presente em diferentes quadros psiquiátricos. Essa concepção é endossada na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), que preceitua a ALNS como um sintoma que denuncia a existência prévia de algum transtorno mental, seja de personalidade, como o *borderline*; de humor, como a depressão, ou de ansiedade.

Segundo Luppi (2021), apesar de não existir um consenso sobre as razões que levam à ALNS, a explicação médico-psiquiátrica ainda é prevalente. Os trabalhos de Guerreiro (2014) e Tardivo et al. (2019) articulam a autolesão à existência de um transtorno mental, portanto, passível de tratamento médico e medicamentoso. Outros estudos a atrelam aos efeitos que produz no organismo, a exemplo dos estudos de Richardson e Zaleski (1986 citado por Arcoverde & Soares, 2012). Esses autores indicam que o fato de o comportamento autolesivo não ser um ato isolado, sua repetição provoca o aumento dos níveis de endorfina liberados pelo cérebro quando o corpo sofre alguma lesão, logo, “a liberação de β -endorfina e a sensação de dor física causada pelo ferimento funcionariam como uma forma de distração a sentimentos de angústia e frustração, causando alívio temporário” (p. 294).

Há também estudos que discutem a temática focando em fatores de risco, como Moraes et al. (2020), para os quais há maior probabilidade de ocorrer autolesão quando existem conflitos

² Na literatura científica, a autolesão é nomeada de diferentes formas, especialmente como automutilação. No presente artigo, adotamos o termo autolesão por considerá-lo o mais correto. No entanto, nas citações/referências optamos por manter a grafia original adotada pelos autores.



familiares, falta de suporte, perdas, uso de álcool e outras drogas, bem como por contágio social, influência da internet, bullying e violência sexual. Sem a intenção de esgotar aqui a discussão em torno das múltiplas causas descritas na literatura, queremos anotar que a ALNS vem sendo compreendida majoritariamente como tentativa de regulação emocional, sugerindo a falta de recursos individuais para lidar com as adversidades da vida. Essas explicações corroboram com o entendimento de que o fenômeno resultaria do mau funcionamento do indivíduo, “como se houvesse uma relação causa-consequência” (Lorenzetti, 2021, p. 14).

A despeito das controvérsias que acompanham esse debate, o alarde em torno do aumento do número de casos e a visibilidade alcançada pela ALNS entre adolescentes nos últimos anos, produzem preocupações, pleiteiam cuidado e suporte de profissionais da saúde, da educação e de outras diferentes áreas que lidam com a população infantojuvenil. Para além, muitos adolescentes que se autolesionam expõem suas lesões na internet, indicando que entendem que ali, encontram apoio. Luppi (2021), buscando apreender as determinações sociais da ALNS, estudou postagens dessa prática compartilhadas em redes sociais como Tumblr e Facebook e partindo de uma leitura sócio-histórica, problematizou a hegemonia da explicação médico-psiquiátrica, analisou contradições envoltas não só na ALNS, mas na produção da vida em sociedade. Essa vida, por vezes tão empobrecida, tem tornado a autolesão, a única ou a melhor alternativa para expressão e ou enfrentamento do sofrimento psíquico na adolescência.

Quando desconsideramos que o sofrimento é produzido na e pelas relações sociais, colaboramos para sua naturalização. Entendendo-o como algo privado, responsabilizamos o sujeito por seus percalços e por seu enfrentamento. Outrossim, quando a análise é deslocada da realidade sócio-histórica na qual a ALNS se manifesta, culpabilizamos os sujeitos e suas famílias, sobretudo se ela ocorre na adolescência, um período do desenvolvimento humano historicamente significado como problemático. Da mesma forma, entendemos que, quando pesquisas divulgam de modo acrítico que a ALNS é cometida com mais frequência pelo público feminino, tal informação pode corroborar para conclusões apressadas e igualmente naturalizadas.

Feitas essas considerações, este artigo propõe investigar a ALNS para além da sua aparência, como um fenômeno complexo, uma síntese de múltiplas multideterminações. Intentamos refletir sobre a ALNS na interface com as questões de gênero, estranhando algumas de suas



explicações. Para tanto, nos valemos da Psicologia Sócio-Histórica, das contribuições de estudos de gênero e outros de orientação marxista, apostando que outra leitura pode ajudar a desvelar determinações sociais que subjazem esse fenômeno.

A Naturalização da Adolescência e da ALNS na Adolescência

A Psicologia Sócio-Histórica³ compreende que a subjetividade humana se constrói na relação com a realidade objetiva, a partir das condições materiais de existência. Fundamentando-se no materialismo histórico dialético considera que a relação homem-mundo está em constante movimento e transformação, em um processo no qual o homem atua transformando o mundo, ao passo que o mundo fornece elementos para a construção do seu modo de ser, pensar, sentir e agir.

No final do século XIX e início do XX, a psicologia surgiu aspirando o *status* de uma ciência autônoma. De abrangência epistemológica, com diferentes objetos, métodos e teorias, nasceu sob influência dos ideais positivistas, prometendo objetividade e neutralidade. Naquele momento, de acordo com Patto (1984, p. 77), a despeito de sua aparente heterogeneidade, haveria "(...) uma homogeneidade mais definidora de sua natureza e de seu papel social". A natureza da psicologia seria ideológica e seu papel social o de adaptar o indivíduo à sociedade (Patto, 1984).

Bock (1999) nos lembra que, respondendo às exigências do capitalismo nascente e aos interesses das classes dominantes, a psicologia produziu conhecimentos pelos quais afirmava ser possível analisar os fenômenos humanos e sociais pelas mesmas vias de análise adotadas pelas ciências naturais. Explicava as injustiças sociais como decorrentes das diferenças individuais e entendia os fenômenos psicológicos como universais, passíveis de serem previstos, medidos e controlados, contribuindo assim, para a padronização de comportamentos e a construção de práticas normativas e adaptativas. Nessa toada, produziu conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e psíquico que excluía as condições econômicas, sociais e culturais de suas análises. A

³ A Psicologia Sócio-Histórica tem como base teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético cunhado por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895). No Brasil, essa psicologia foi difundida especialmente a partir dos trabalhos de Silvia Lane, e continuada por seu grupo de pesquisa na PUC-SP. Parte das contribuições da escola russa de Vigotsky, incluindo autores da psicologia social que comungam de sua visão crítica de homem e de mundo e compartilham dessa mesma base teórico-metodológica.



partir de um olhar fragmentado e reduzido, a psicologia colocou em polos opostos a realidade objetiva e a subjetiva, perdendo de vista suas mediações (Bock, Furtado & Teixeira, 2007).

A psicologia também contribuiu para construção de uma dada concepção de adolescência. Como nos advertiu Bock (2004), a adolescência vinha sendo tomada em quase toda a produção científica como uma fase intermediária da vida, pela qual todos passam, abarcando o final da infância e o início da chegada à vida adulta, com características específicas, comportamentos comuns e previsíveis. Os estudos tradicionais da psicologia, segundo a autora, teriam cooperado para que esta perspectiva naturalizada de adolescência fosse se consolidando.

Recuperando a própria etimologia da palavra adolescência, lembramos que ela vem do participio presente do verbo em latim *ad-olescere*, que significa “crescer para”, “fazer-se grande”. Ao olharmos para as origens da palavra, já cogitamos o entendimento de que se trata de um momento de passagem, orientado para o ideal da vida adulta. Nem sempre esta passagem é vista como tranquila, de modo que a adolescência tem sido aproximada à imagem da rebeldia, da vulnerabilidade e dos desajustes. Retratada como uma ‘fase difícil’ tanto para o sujeito quanto para quem com ele convive, na atualidade o adolescente vem sendo apontado como alguém que precisa ser vigiado, dirigido e adaptado. Em outra direção, a Psicologia Sócio-Histórica, fundamentada no materialismo histórico dialético, compreende o desenvolvimento humano como um processo, dinâmico e inacabado. Procurando avançar nesta discussão, reconhece que na adolescência os interesses infantis se ampliam, sendo direcionados para outras atividades, podem se modificar, pois dependem da forma como o sujeito se percebe, se relaciona e atua no mundo.

Como nos lembra Facci (2004), a atividade principal da adolescência é a comunicação íntima pessoal, justamente por conta da mudança no lugar que esse sujeito passa a ocupar nas relações com os adultos. Nesse momento, ele se torna mais críticos com a realidade e busca um lugar de pertencimento. Elkonin (1987) lembra que a adolescência é o período mais crítico do desenvolvimento humano, demarcado pela busca por relações mais afetivas e íntimas, quando as interações são mediadas por normas e regras estabelecidas pelo grupo ao qual pertence.

Colocar em evidência a determinação social da adolescência não significa negar que a partir da puberdade ocorre a maturação sexual e uma série de mudanças de ordem biológica. Como afirma Giuliani (2013, p. 3), “a reorganização hormonal e subsequente reestruturação anátomo-



fisiológica têm como resultado um novo corpo de homem ou de mulher, dotado de novas sensações e da capacidade de reprodução.” Entretanto, o desenvolvimento humano, embora parta inicialmente do seu aparato biológico, não se resume a ele. Com isso, pretendemos afirmar que as mudanças ocorridas na adolescência não se encerram com e na puberdade, pois são significadas pelo adulto e pela sociedade da qual o adolescente faz parte. É essa sociedade que nomeia esse período do desenvolvimento humano como problemático, justificando, a partir dele, todos os comportamentos (Tomio & Facci, 2009). Assim, podemos ponderar que

A menina que tem os seios se desenvolvendo não os vê, sente e lhes atribui o significado de possibilidade de amamentar seus filhos no futuro. Com certeza, em algum tempo ou cultura isso já foi assim. Hoje, entre nós, os seios tornam as meninas sedutoras e sensuais. Esse é o significado atribuído em nosso tempo. A força muscular dos meninos já teve o significado de possibilidade de trabalhar, guerrear e caçar. Hoje é beleza, sensualidade e masculinidade (Ozella, 2002, p. 21).

Como mencionado, o pensamento hegemônico tem definido a adolescência como naturalmente problemática. Quando o sujeito, não sabendo lidar com as transformações do seu corpo, entraria em conflito e se comportaria inadequadamente, contrariando o que é validado socialmente. Contudo, nossa defesa é a de os adolescentes precisam ser compreendidos como sujeitos concretos, localizados dentro de uma realidade social mais ampla, cuja inserção é mediada por conflitos e contradições que delineiam diferentes modos de ser, pensar, sentir e agir no mundo.

Essa discussão nos interessa porque nos leva a outra reflexão importante na busca pela compreensão sócio-histórica da ALNS: a representação do corpo em nossa cultura. O corpo humano tem sido entendido ou como um aparato biológico, regido por leis da natureza, ou como escravo da mente, que determinaria todo seu funcionamento. Essa concepção remonta às explicações reducionistas que convergem o olhar para o corpo do adolescente marcado por cortes, queimaduras, contusões e sangramentos, como se este corpo existisse à margem dos processos subjetivos ou apenas subjugado a eles, cindindo-o em unidades independentes: de um lado está o corpo, de outro a mente.

Rememoramos que desde o século XIX, discussões sobre corpo-mente impulsionaram pesquisas que buscaram compreender a relação entre essas duas unidades, até então colocadas em polos distintos. O trabalho desenvolvido por Lev Semenovich Vygotski (1896-1934) foi



fundamental para a superação dessa compreensão dicotômica, caminhando em direção à construção de uma visão dialética. A fim de ilustrar essa dialética, recuperaremos brevemente como Vygotski contribuiu para a compreensão de como a unidade corpo-mente se transforma mutuamente, ao passo que o homem se apropria das objetivações humanas.

Vygotski (1998) ensinou que os instrumentos e signos medeiam a experiência do homem com a realidade. Os instrumentos são criações humanas, produtos da cultura material e objetos sociais utilizados no trabalho. Quando se apropria deles, o homem reorganiza seus movimentos, transforma a natureza e ao mesmo tempo, desenvolve seu psiquismo. Já os signos representam a realidade e revelam os modos de organizar, sentir e pensar de uma sociedade. Eles se referem às produções humanas que se inserem na unidade intrapsíquica, isto é, são guiadas pelo homem e apropriados por ele, por meio da palavra.

Dessa forma, na compreensão semiótica proposta por Vygotski (1998), a apropriação da linguagem, por exemplo, representa a base das funções psíquicas superiores como a atenção, a imaginação, a memória e a emoção. Essa dimensão só é possível em razão da relação do homem com a natureza, que a partir dos instrumentos e dos signos, age sobre ela e se apropria das produções humanas resultantes das gerações que o precederam. Por meio dessa relação, o homem se apropria das experiências de maneira singular, de modo que todo o seu desenvolvimento perpassa o cultural e o social. Rompendo com os dualismos, Vygotski defendeu a unidade psicofísica e o desenvolvimento como totalidade. Assim, para a psicologia de orientação materialista histórico-dialética, o corpo possui uma dimensão histórico-cultural e revela a integração objetiva-subjetiva.

Como compreendeu Elejalde (2019), na concepção monista, o corpo atua como um mediador, pois através das suas diferentes linguagens revela como o sujeito se apropria, elabora e manifesta suas vivências. Essa concepção nos indica que na prática da ALNS, o corpo faz essa mediação: torna o sofrimento visível. Permite ao sujeito desvelar seu sofrimento, dando-lhe visibilidade, podendo se converter em caminho que permite que o outro possa lhe enxergar. O olhar do outro produz reconhecimento, toca na sua humanidade, pois os adolescentes buscam, como todos nós, buscam isso (Bernardes, 2015). Silva e Santos (2016), ao trabalharem a representação do corpo na autolesão, nos advertem que "(...) ao invés de uma psicopatologia, a automutilação é a expressão de um conflito onipresente na relação do sujeito com a imagem e com a alteridade" (n.p),



sendo que a experiência da autoagressão informa e conforma como tem se dado as relações humanas na contemporaneidade.

Devemos anotar que a sociedade capitalista é marcada por desigualdades, exploração e opressões. As desigualdades e diferenças existentes - econômicas, raciais ou de gênero - reforçam violências que, em grande parte das análises, não são consideradas (Feitosa & Lima, 2018). Estas violências se expressam em diferentes contextos e espaços, desde a escola, o trabalho e até mesmo o ambiente virtual. De modo semelhante, quando falamos da ALNS e dos determinantes que comumente estão relacionados à ela – como o *bullying*, abusos, violências, por exemplo, precisamos localizá-los dentro particularidades dessa mesma sociedade.

Souza e Brugger (2017) apontam para a naturalização dos privilégios de determinados grupos sociais em nossa sociedade. Logo, as relações de dominação e submissão refletem violências que se tornam invisíveis e passam a ser aceitas como normais na sociedade de classes. As opressões são cada vez mais acentuadas e cada vez menos dirimidas. Podemos relacionar esses apontamentos ao que Bourdieu (1989 citado por Rosa, 2017) conceitua como violência simbólica. Para o autor é por meio das relações de poder que a violência simbólica, estrutural, sutil e invisível se reproduz. As opressões revelam a dimensão simbólica das violências de gênero, das violências institucionais, raciais, etc.

(...) o fato de que a ordem do mundo, tal como está, com seus sentidos únicos e seus sentidos proibidos, em sentido próprio ou figurado, suas obrigações e suas sanções seja grosso modo respeitada, que não haja um maior número de transgressões ou subversões, delitos e 'loucuras'. (...) que a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças salvo uns poucos acidentes históricos, perpetue-se apesar de tudo tão facilmente, e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais (Bourdieu, 2002, p. 10 citado por Rosa, 2017, p. 6)

Tomando como foco o fenômeno da ALNS na adolescência, definida como uma violência autoinflingida, consideramos ser urgente refletir sobre suas determinações constitutivas, bem como localizá-lo dentro do modo capitalista de produção. Contrariando a ideia de que a ALNS na adolescência é um comportamento individual e impulsivo, usado para 'chamar a atenção', na perspectiva sócio-histórica entendemos a ALNS como síntese de múltiplas determinações.



Dialeticamente, ela revela o modo como o sofrimento é significado pelo sujeito, ao passo que denuncia desigualdades que atravessam e impedem nosso processo de humanização.

A Autolesão na Adolescência e sua Interface com as Questões de Gênero

Como mencionado, a ALNS tem acirrado preocupações em razão da visibilidade alcançada nos últimos tempos e do suposto aumento do número de casos. Ao constatar como a internet vem se tornando palco de exposição e busca de suporte, Luppi (2021) compreendeu que para muitos adolescentes, redes sociais como Facebook e Tumblr aparentam lugares de acolhimento, sobretudo para aqueles que a atrelam às experiências privadas, promotoras de sofrimentos aparentemente individuais. A autora verificou significados sociais que perpassam, inter cruzam e delineiam o sofrimento psíquico atrelado à ALNS na adolescência, com destaque especial às questões de gênero. A partir da inserção e observação em grupos de postagens nessas redes sociais, observou que além das terminologias usadas no feminino, alguns perfis *fakes* buscavam preservar o anonimato, por ser um espaço público e porque a autolesão exposta vinha acompanhada de relatos e desabafos sobre abusos sexuais e outras formas de violência.

Essas constatações nos instigaram a refletir sobre as explicações reducionistas que associam gênero e autolesão, anotação frequente que acompanha o tema. Essa anotação não se confirma apenas nas publicações científicas, mas também em matérias jornalísticas socializadas com a população brasileira, como a publicada pela Revista Abril, no ano de 2020, sob o título “Na própria carne: por que as meninas estão se cortando tanto?”. Tal reportagem discutiu a autolesão, apontando que é “cada vez mais comum receber em consultório casos de garotas que se cortam, numa proporção de três meninas para um garoto” (Carneiro, 2020, n.p). Outra reportagem publicada pelo site UOL, também de 2020, estampava a afirmação de que estudos “mais recentes mostram maior prevalência entre as garotas, principalmente as pesquisas que usam os critérios de diagnóstico recentes do DSM-5” (Oliveira, 2020, n.p). Por fim, uma última reportagem, divulgada mais recentemente, em 2023, no site do Jornal Estadão intitulada “Autolesão na adolescência: um pedido de socorro e um alerta à saúde mental” destacou que meninas, com problemas com a sexualidade, possuem maior tendência à autolesão, além de afirmar que a autolesão comumente é praticada “por meninas em contextos familiares problemáticos” (Delboni, 2023, n.p).



Certamente, há duas grandes questões que envolvem a propagação e a validação social desse tipo de conteúdo informacional: o lugar da família nas práticas de ALNS na adolescência, descrita genericamente como problemática e o destaque dado ao feminino como gênero mais predisposto à ALNS. Quando essas informações são reproduzidas de modo acrítico, não somente a ALNS passa a ser naturalizada, como incorremos no risco de negar a complexidade das questões de gênero que a perpassam. Parece, então, ser fundamental irmos além da afirmativa de que meninas se autolesionam mais, questionando: *por que, nessa sociabilidade, meninas tem se autolesionado mais do que os meninos?*

Convém mencionar que nos referimos a gênero como uma categoria distinta de sexo, entendendo que sexo se refere mais à unidade biológica, isto é, ligada ao aparelho sexual, macho e fêmea. Já a categoria gênero remete à construção social, que expressa o nexo entre o biológico e o social, conformando comportamentos, atividades ou atributos como sendo próprios do homem ou da mulher. Souza (2006) lembra que gênero envolve a atribuição de características e papéis sociais desiguais, pois nas sociedades de classe e patriarcais, a posição social dos seus membros depende do modo como garantem sua sobrevivência e “tais posições e definições de responsabilidades se definem por critérios classistas, racistas e sexistas” (p. 1).

Nessa direção, o gênero abarca responsabilidades, expectativas e oportunidades diferentes, que vão delineando o lugar social do homem e da mulher. No movimento de crítica a este lugar social e aos papéis socialmente são desempenhados, não se pode negar algumas conquistas feministas recentes, como a ampliação da inserção profissional da mulher no mercado de trabalho, mais acesso à escolarização e maior ocupação de espaços de poder. Contudo, como em observou Souza (2006), para a maioria das mulheres da classe trabalhadora, essas conquistas são parciais e limitadas.

A categoria gênero se solidifica na sociedade capitalista, que em essência é excludente e opressora. Esta é a concepção adotada pelo feminismo marxista, caracterizado como um movimento político que se articula a outros movimentos sociais na luta contra as desigualdades perpetradas nas relações sociais e afetivas. Essas reflexões nos interessam porque ao nos debruçarmos sobre a ALNS, a consideramos como uma violência que se materializa no sujeito, mas cujas raízes são engendradas no compasso da vida cotidiana. A violência, como aludiu Martín-Baró



(1985, n.p), precisa ser compreendida como “histórica porque é um fenômeno dinâmico, que se transforma ao longo do tempo tanto em sua expressão como em sua identificação. E é social porque é forjada coletivamente, tanto em sua atuação como em seu significado”.

Não à toa, Luppi (2021) constatou que imagens de autolesão expostas nas redes sociais apareciam acompanhadas de relatos de sofrimentos decorrentes de violências vividas por meninas-mulheres na infância ou na adolescência. Olhando para a realidade do Brasil, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021), a violência alcançou 29,1 milhões de pessoas no ano de 2019. Deste número, mulheres, jovens e negros estão entre os que mais sofrem violência. Em 2020, no Disque 100 e 180 (canal de denúncias de violência contra crianças e adolescentes, pessoas idosas, pessoas com deficiência, pessoas em restrição de liberdade, população LGBT e população em situação de rua) cerca de 72% referiam-se à violência praticada contra a mulher. Em 2019, considerando apenas o primeiro semestre, esse mesmo canal recebeu mais de 200 mil denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes (IBGE, 2021). Recuperamos esses dados sobre a violência contra mulher de modo geral, e a violência sexual contra crianças e adolescentes em particular, porque demonstram o quanto meninas-mulheres no Brasil são vulnerabilizadas e estão em eminente risco.

Entendemos que tais violências são invisibilizadas quando se interpreta o sofrimento que delas decorrem a partir de uma visão médico-psiquiátrica. Ao vivenciarem processos de vitimização e revitimização, muitas meninas-mulheres acabam rotuladas como loucas, histéricas, desequilibradas, especialmente se a forma que encontram para lidar com as sequelas das violências for uma prática autodestrutiva. Paradoxalmente, violentar-se pode significar uma tentativa de lidar com o sofrimento, ainda que essa tentativa a situe em lugares de incapacidade e inadequação.

Não obstante, a mulher definida como louca, histérica, desequilibrada e incapaz de lidar normalmente com as adversidades, nos conta sobre como a dominação masculina vai se utilizando do aparato psiquiátrico para legitimar e sustentar seu poder. Cunha (1986), ao recuperar intersecções entre a loucura e o gênero feminino no início do século XX, analisando prontuários de mulheres internadas no Hospital Psiquiátrico Juquery, observou que “uma concepção subordinada da natureza feminina está implícita nesta definição de papéis sexuais e sociais em que se igualam



todas as mulheres” (p. 126). No manicômio, lembra a autora, como em qualquer outra situação social “elas sempre serão inferiorizadas quando confrontadas aos homens com os quais convivem”.

Em acréscimo, a adolescência precisa igualmente ser compreendida articulando seus contornos às questões de gênero, uma vez que em uma sociedade classista, racista e sexista, as determinações do ser feminino e do ser masculino atravessam e delinham todos períodos da vida e da constituição da subjetividade humana. De tal modo, é relevante destacar que os “padrões específicos, normativos e estereotipados de comportamentos são ensinados de modos diferentes aos meninos e às meninas e muitos destes padrões serão mantidos durante toda a fase adulta” (Rocha, 2017, p. 26). A padronização desses comportamentos serve à manutenção da realidade que está posta e a depender da classe social e do gênero, bem como da raça/etnia, apropriação de elementos humanos será diferentes, ora mais ricos ou mais empobrecidos. Na sociedade de classes, ser menina-mulher implica acessar de maneira restrita os bens materiais e simbólicos que promovem desenvolvimento.

Essa limitação se presentifica especialmente naquelas para as quais se delegam responsabilidades com as tarefas domésticas e com o cuidado diário dos demais membros da família. De acordo com o projeto “Por ser menina no Brasil”, uma pesquisa realizada com 1.771 meninas na faixa etária de 6 a 14 anos, em cinco regiões do país, desnudou como a divisão das tarefas domésticas entre meninos e meninas é deveras desigual. Mostrou que aproximadamente 81,4% das meninas afirmaram ter o hábito de arrumar a própria cama, 76,8% executam a tarefa de lavar a louça e 65,6% limpam a casa. Em contrapartida, apenas 11,6% dos irmãos meninos realizam a atividade de arrumar a própria cama, 12,5% lavam a louça e apenas 11,4% fazem a limpeza da casa (Gandra, 2022). São dados que corroboram que as desigualdades de gênero se iniciam na infância, no bojo das relações familiares e avançando para outras esferas da vida social.

A vida social organizada segundo o capitalismo e o patriarcado, impacta negativamente e impede o desenvolvimento humano mais pleno. De modo geral, as meninas são ensinadas a se comportarem de forma passiva, delicada, enquanto dos meninos se espera virilidade e autoridade. Justifica-se que meninos tenham comportamentos agressivos, vedando-lhes a expressão das emoções, no afã de reafirmar uma dada masculinidade. A reprodução desses estereótipos pode ser percebida até mesmo na aparência física da autolesão, como demonstrou a “Revista Cult” que



publicou uma matéria sobre o livro *Navalha na carne*, fruto de uma extensa pesquisa realizada com pessoas que praticavam autolesão. Entre outras conclusões apontou que os homens costumam falar dos seus cortes grandes e viris, e parecem ter maior aceitação social quando se cortam deste modo. Em contrapartida, se as mulheres fazem cortes pequenos e escondidos, são mais bem aceitas do que as que praticam cortes nos braços ou no rosto, sendo que estas últimas costumam ser bastante estigmatizadas (Zanella, 2008, n.p).

Maria Jesús Izquierdo, socióloga espanhola, ao estudar as relações de gênero nos lembra que a compreensão de gênero perpassa as bases materiais de existência, ou seja, o modo como produzimos e reproduzimos a vida. Nos alerta que quando uma criança nasce, tem seu sexo ligado a uma condição de gênero e sua realidade passa a ser organizada conforme o modelo hegemônico, determinando o que lhe é permitido ou proibido, enquanto macho ou fêmea (Izquierdo, 1992). Assim, o direito de ir e vir, o exercício da liberdade e as escolhas não são vivenciadas da mesma forma pela população feminina e masculina (Rocha, 2017). Meninos comumente possuem mais permissão para saírem com os amigos e terem experiências afetivas e sexuais variadas, enquanto meninas tem sua sexualidade cerceada e julgada, e a depender de como é vivenciada, é vista como uma ameaça ao bom funcionamento e ou preservação da família nuclear-burguesa.

Uma discussão crítica sobre a autolesão, explicada como prática feminina, passa por considerar como a construção social do gênero se materializa nos diferentes espaços sociais, inclusive na família. Cabe aqui recordar que estudos clássicos sobre a família, como o de Engels em *A origem da família e da propriedade privada*, já desvelaram que ao longo da história da humanidade, por meio da atividade humana (trabalho), a família foi ganhando outros contornos. Engels (1884/2009) apregoa que a monogamia, que é base do casamento e da família nuclear-burguesa, permitiu a escravidão doméstica da mulher, garantindo seu progresso a partir da retirada de sua liberdade sexual. A família, portanto, reflete os antagonismos e as contradições sociais, sendo que a divisão de gênero se relaciona à divisão de classes, ou seja, “na família, ele é o burguês e a mulher representa o proletariado” (p. 80).

No curso da história, em que pese as mudanças nas configurações familiares, as relações subordinação se perpetuam. Isso porque, como já apontamos, quem está fora do ambiente familiar está em contato constante com as riquezas do gênero humano e suas produções, mas quem se



responsabiliza com as obrigações e rotinas domésticas, tem suas oportunidades limitadas. Na atual forma de organização social as relações mudam constantemente, mas a relação patriarcal de dominação continua presente (Lessa, 2012). E, na busca por explicar a autolesão, muitos estes estudos culpabilizam e responsabilizam individualmente as famílias, esperando dela laços de solidariedade, enquanto socialmente impera a competitividade e o individualismo.

Feitas essas considerações, reiteramos a necessidade ampliarmos o olhar para a ALNS, considerando sua complexidade e multideterminações. Compreendemos que é urgente problematizarmos a naturalização tanto da adolescência quanto da autolesão como uma prática relacionada às experiências privadas e essencialmente feminina, sob o risco de seguirmos reforçando estereótipos e ocultando desigualdades, opressões e violências historicamente cometidas contra nossas meninas e mulheres.

A Educação Escolar no Enfrentamento das Desigualdades de Gênero que Subjazem à Autolesão e outras Formas de Violência

Ao questionarmos por que, nessa sociabilidade, as meninas tem se autolesionado mais do que os meninos, vimos afirmando que a resposta passa pelo estranhamento das explicações que naturalizam os papéis sociais e escamoteiam as desigualdades de gênero. Estas desigualdades, que seguem alimentando as diferentes formas de violência em nossa sociedade, se perpetuam por diferentes vias, em especial pela via da educação.

Tanto os papéis sociais, quanto as habilidades e competências humanas são ensinados e aprendidos desde a nossa inserção na vida em sociedade. O meio social representará nossa principal fonte de desenvolvimento, delineando nosso jeito de ser, pensar, sentir e agir. Recuperando Leontiev (1978) lembramos que o autor ensinou que nosso processo de humanização não é natural, mas depende das oportunidades de apropriação, por parte de cada indivíduo singular, das objetivações produzidas historicamente pelas gerações precedentes dispostas na cultura.

Tal qual ensinou Vigotski (2001), compreende-se que no processo de nos tornarmos humanos, as funções psicológicas superiores são relações sociais internalizadas, graças às mediações realizadas no encontro entre os seres humanos. Assim, antes de se tornarem



intrapéssicas todas as funções psicológicas superiores (aquelas tipicamente humanas como memória, atenção voluntária, linguagem, pensamento abstrato, criatividade, emoções, entre outras), elas foram interpéssicas (Vygotsky, 1998).

Sem desconsiderar a importância do conhecimento espontâneo ou cotidiano, Vigotski (2001) destacou o papel determinante da educação escolar e da apropriação dos conhecimentos científicos, para a transformação das funções psicológicas elementares/naturais em funções superiores. A educação escolar ao mediar o acesso ao conhecimento científico, historicamente sistematizado, promove a humanização, pois permite que o sujeito se torne gradualmente capaz de pensar criticamente sobre si e sobre as relações que estabelece.

Foi Saviani (2003a, 2003b) quem advertiu que no capitalismo a escola foi a instituição incumbida da função de transmitir as máximas produções humanas como a ciência, a filosofia e a arte. Mas, a escola como instituição social, que não funciona à margem da sociedade, muitas vezes se volta aos interesses e necessidades das classes dominantes, cumprindo a função de manter a relação de produção vigente. Como pontuou Saviani (2003b), o papel revolucionário da educação consiste justamente em viabilizar o acesso ao saber sistematizado, que é determinante para haja uma compreensão da realidade que não seja subjetivista ou baseada no senso comum. Nessa toada, “sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (p. 55)

A educação escolar precisa, então, cumprir o papel de mediar o acesso à conhecimentos científicos que permitam a identificação das contradições sociais, condição *sine qua non* para que se caminhe na direção da sua superação desse sistema. Não se trata, no entanto, de creditar à escola a tarefa exclusiva e fundamental da transformação social, mas de reconhecê-la como um lugar potente, gerador de pautas invisibilizadas em outros contextos, como a família, por exemplo (Barroco, Silva & Tada, 2021). E, entre outras pautas bastante invisibilizadas, que podem e devem merecer a atenção da escola, citamos a de gênero.

Acreditamos que a inserção da criança no contexto escolar, quando acessa a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, constitui-se um momento privilegiado para se levar à cabo a tarefa de educar para a igualdade. Nossa defesa é a de que a escola, desde que sensível e comprometida com as necessidades e direitos humanos, pode oferecer diversas



oportunidades de aprendizagem e trocas que mirem a desconstrução de conceitos cristalizados e violências naturalizadas, favorecendo que relações desiguais permaneçam inquestionadas.

Essas oportunidades de aprendizagem podem se dar tanto pela via do planejamento e execução de projetos paralelos ao conteúdo curricular comum, estruturados especificamente para esse fim, quanto de maneira transversal, abordando as questões de gênero de maneira integrada aos conhecimentos científicos trabalhados em sala de aula, com vistas a promover cotidiana e continuamente reflexões sobre a lógica patriarcal, o machismo, o sexismo, a organização e manutenção de papéis sociais, as desigualdades perpetradas na divisão sexual do trabalho, etc.

A luta pela garantia de um ensino que não faça diferenciação de gênero, que ensine a criança sobre igualdade, deve ser permanente e tarefa a ser assumida coletivamente. Seguindo uma concepção sócio-histórica de homem e de mundo, advertimos que construção de relações mais justas e igualitárias entre os meninos e as meninas não se dará de maneira imediata, mas precisará ser mediada e nesse processo, o educador tem um lugar decisivo. O educador é que deve mediar uma compreensão mais crítica e reflexiva dos problemas sociais, estimulando na criança a capacidade de pensar a realidade em seus aspectos históricos e sociais.

Nosso esforço neste artigo tem sido o de mostrar que uma educação sexista conduz e corrobora uma série de estereótipos e padrões normativos, que colocam meninas e mulheres em posição de inferioridade, produz exclusões e sofrimentos, que como vimos destacando, antecedem as práticas de ALNS na adolescência. Sem a pretensão de esgotar o debate ora iniciado, com objetivo de acrescentar ao conhecimento já produzido, traremos a seguir alguns exemplos de como a educação escolar, ao primar pela igualdade de gênero, pode contribuir com o enfrentamento da ALNS, bem como de outras formas de violência.

Toffanelli (2016) trabalhou como a literatura infantil pode contribuir para enfrentar as desigualdades de gênero, sem desconsiderar que o livro (como qualquer objeto inserido em nossa cultura) reproduz conteúdos que se vinculam a um determinado posicionamento ético-político. A autora reconheceu em sua pesquisa de mestrado que na educação infantil, durante o processo de transição do brincar para a atividade de estudos, o livro pode tanto cumprir com uma finalidade reacionária, quanto se constituir como um rico recurso educativo voltado à emancipação humana. Para tanto, observou que o educador deve partir do conteúdo do livro e enriquecê-lo, trabalhando



criticamente a realidade retratada por meio da literatura, estimulando o questionamento acerca de papéis sociais masculino e feminino, estereótipos e preconceitos cotidianos, normas e valores sociais vigentes, entre outras possibilidades de reflexão. A defesa da autora é a de que a literatura como arte pode não apenas expressar a realidade como ela é, mas também como ela pode *vir a ser*. Na formação de sujeitos mais conscientes e orientados por um ideário coletivo, a literatura, especialmente, pode fornecer ferramentas para a problematização de conceitos social e historicamente cristalizados, pois “(...) ao tornar uma questão social acessível ao mundo infantil através da linguagem artística, o livro consegue levar a criança, em sua capacidade imaginativa, a compreender a realidade de forma dialética e emancipada da ideologia dominante, reorganizando as funções psíquicas até então desenvolvidas” (Toffanelli, 2016, p. 118).

Seguindo essa mesma lógica, os jogos de papéis e as brincadeiras, recursos comumente reconhecidos como adequados para a educação pré-escolar e escolar, podem se constituir aliados singulares no enfrentamento às desigualdades de gênero presentes já no universo infantil. Foi Vigotski (2007) quem postulou que o brincar é um potencial estimulador do desenvolvimento humano, pois cria zonas de desenvolvimento proximal ao se adiantar ao desenvolvimento e permitir que criança vivencie situações que lhes exigem planejamento, elaboração de ideias e organização do pensamento. Para o autor, através do brincar a criança recria o mundo real, cria coisas totalmente novas, podendo lhe dar outros significados.

Henrique, Zaniani e Alves (2024) colocaram em destaque a importância dos jogos de papéis e das brincadeiras na construção de relações de gênero mais igualitárias. Os autores afirmam que do nascimento até a vida adulta, desde a entrada na escola até nos níveis mais elevados de escolarização, as desigualdades de gênero impedem que muitas meninas-mulheres desenvolvam a capacidade de ser, pensar, sentir e agir diante das relações de poder, de trabalho e de afeto. Nos jogos de papéis e nas brincadeiras a criança não abstrai uma conduta exclusivamente de sua imaginação. Por meio desses jogos a criança em idade pré-escolar, se depara com elementos da vida social que lhes informam sobre modos hegemônicos de se posicionar, se comportar publicamente, além de atividades que lhes dizem o que pode ou não pode desempenhar, alternativas profissionais que pode ou não almejar, entre outras coisas.



Ao se colocar em relação com o outro, quanto mais a criança acessar aquilo que de mais rico o gênero humano já produziu, se apropriar dos bens materiais, instrumentos, signos e elementos disponíveis na cultura, mais terá condições de se desenvolver de maneira plena. Nesta direção, a educação escolar, ao inserir jogos de papéis e brincadeiras na prática pedagógica, deve vincular as mais variadas atividades e papéis sociais ao gênero humano e não ao gênero que está socialmente atrelado ao sexo e ao corpo biológico daquela criança que brinca. Pode demonstrar, por meio da mediação, que papéis socialmente desempenhados pelas mulheres extrapolam o universo doméstico, a obrigação maternal, o cuidado e as funções de ensino, podendo avançar para diferentes áreas da vida pública. Pode permitir que meninos tenham contatos com papéis sociais atrelados às funções de cuidado e às atividades domésticas, estimulando laços de afeto e solidariedade (Henrique, Zaniani & Alves, 2024).

Esses são poucos exemplos que tentam demonstrar que a escola é um espaço potencial de desenvolvimento humano e pode trabalhar em uma perspectiva menos alienadora e mais emancipatória. Somente se a educação escolar vislumbrar a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente a realidade, que se façam eticamente comprometidos com outro projeto de sociabilidade, se tornará uma aliada no enfrentamento das desigualdades de gênero que subjazem às práticas de ALNS e a tantas outras formas de violência.

Considerações Finais

A visibilidade da prática da ALNS na internet e em suas redes sociais parece ter aumentado consideravelmente nos últimos anos. Não apenas a internet, mas também os espaços escolares testemunham essa realidade. Neste cenário, principalmente quando a autolesão ocorre na adolescência, somos tomados por perguntas como: por que alguém, no auge do seu desenvolvimento, realiza uma prática autodestrutiva? Não é raro nos depararmos com explicações que afirmam ser uma tentativa de chamar a atenção ou um sintoma de um transtorno mental prévio. Indagações e explicações como estas sinalizaram a necessidade de ampliarmos o olhar para o fenômeno da ALNS. Buscamos, acrescentar ao conhecimento já produzido, reflexões sócio-históricas, que partindo de uma visão crítica de homem e de mundo, bem como de sofrimento psíquico, nos permitiu identificar elementos que coexistem à determinação social desse fenômeno.



Nossa realidade é marcada pela pobreza, exclusão, precariedade ou inexistência de serviços públicos, falta de garantias no mercado de trabalho. Condições indignas de existência estão estampadas nas TVs, nos telejornais e também nas redes sociais. Todos os dias nos deparamos com informações e estatísticas que afirmam sobre o aumento dos transtornos mentais e do sofrimento psíquico, mas não problematizam o quanto as condições reais de existência contribuem e produzem para tanto, seja pela via das privações ou dos excessos, seja pela perda de garantias ou pelo acesso precário aos direitos humanos e sociais mais básicos.

Vimos que a ALNS não pode ser concebida como uma prática resultante apenas de questões e conflitos individuais. Nesse trabalho buscamos demonstrar que precisamos estranhar a afirmativa generalista de que “meninas se autolesionam mais que meninos”. Essa afirmativa não basta se não vir acompanhada de reflexões que problematizem as questões de gênero e inclua a análise das opressões e explorações como produtos da nossa formação social, se não desvelar as relações violentas que precedem e articulam sua concretização.

No processo de desenvolvimento humano, a educação escolar ao garantir o acesso ao conhecimento científico, historicamente sistematizado, poderá ser uma aliada no enfrentamento da ALNS e outras formas de violência. Mediando a formação de seres sociais mais conscientes, a escola ascende como um espaço potencial de transformação se for sensível e comprometida com as necessidades das crianças e alinhar-se aos direitos humanos. Pode oferecer, a partir da ação do educador, diversas oportunidades de aprendizagem e trocas, desconstruindo conceitos e desnaturalizando violências, estimulando e favorecendo relações mais igualitárias. Nesse percurso, pode lançar mão, por exemplo, da literatura infantil, dos jogos de papeis e das brincadeiras.

A escola tal qual aqui idealizamos, representaria para muitos, um lugar de ampliação de oportunidades, de possibilidade de desconstrução e construção de novos saberes sobre a realidade que está posta. Seguindo esse ideário, a educação não cristalizaria as desigualdades, mas desvelaria a necessidade de buscarmos coletivamente um desenvolvimento humano mais pleno e a formação de sujeitos eticamente comprometidos com outro projeto de sociabilidade.

Referências Bibliográficas



- American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR* (5ª ed.). Artmed.
- Arcoverde, R. L., & Soares, L. S. L. (2012). Funções neuropsicológicas associadas a condutas autolesivas: revisão integrativa de literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 293–300.
- Barroco, S. M. S., da Silva, G. L. R., & Tada, I. N. C. (2021). *Violência na escola: enfrentamentos à luz da psicologia histórico-cultural*. Coleção Pós-Graduação da UNIR.
- Bernardes, S. (2015). *Tornar-se (in)visível: Um estudo na rede de atenção psicossocial de adolescentes que se automutilam* (Dissertação), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- Bock, A. M. B. (1999). *Aventuras do Barão de Munchhausen na psicologia*. Cortez; EDUC.
- Bock, A. M. B. (1999). A psicologia a caminho do novo século: Identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, 4(2), e. São Paulo.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual. *Psicologia Para América Latina*, 1. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n1/n1a02.pdf>
- Bock, A. M. B., Gonçalves, M. da G. M., & Furtado, O. (2007). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (3 ed.). Cortez.
- Carneiro, E. (2020, março 6). Na própria carne: Por que as meninas estão se cortando tanto? *Veja Rio*. <https://vejario.abril.com.br/blog/manual-de-sobrevivencia-no-seculo21/automutilacao-feminina/>
- Cunha, M. C. P. (1986). O outro lado do espelho. In M. C. P. Cunha, *O espelho do mundo: Juquery, a história de um asilo* (pp. 106–161). Paz e Terra.
- Delboni, C. (2020, março 6). Autolesão na adolescência: um pedido de socorro e um alerta à saúde mental. *O Estado de S. Paulo*. <https://www.estadao.com.br/emails/carolina-delboni/autolesao-na-adolescencia-um-pedido-de-socorro-e-um-alerta-a-saude-mental/>
- Elejalde, M. M. F. (2019). Sobre el papel mediador del cuerpo en la orientación psicológica. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades*, 3(2), jul-dez, 526-537. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/6819/4808>
- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In V. Davidov & M. Shuare (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)* (pp. 125–142). Progreso.



- Engels, F. (2009). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Clube de Autores. Trabalho original publicado em 1884.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Cadernos CEDES*, 24(62), 64–81.
- Feitosa, N. F. M., & Lima, F. M. de. (2018). A violência contra a mulher no modo de produção capitalista: expressão da questão social. In *XVI Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*.
- Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz (2024, fevereiro 20). Taxas de suicídio e autolesões seguem aumentando no Brasil, aponta estudo. *CIDACS*. <https://cidacs.bahia.fiocruz.br/2024/02/20/taxas-de-suicidio-e-autolesoes-seguem-aumentando-no-brasil-aponta-estudo/>
- Gandra, A. (2022). Projeto atende gratuitamente meninas em situação de rua. In *Agência Brasil* (online). <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-11/projeto-atende-gratuitamente-meninas-e-mulheres-em-situacao-de-rua>
- Giuliani, C. D. (2013). A construção do conceito de adolecer e o problema relacionado à gravidez na adolescência. In *XXVII Simpósio Nacional de História* (pp. 1–17). https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1361370156_ARQUIVO_ampunhartigo_relacaoemadoleceregavidez2013.pdf
- Guerreiro, D. (2014). *Comportamentos autolesivos em adolescentes: características epidemiológicas e análise de fatores psicopatológicos, temperamento afetivo e estratégias de coping* (Tese de Doutorado), Universidade de Lisboa.
- Henrique, E., Zaniani, E. J. M., & Alves, A. M. P. (2024). Brincadeiras, brinquedos e relações de gênero: reflexões histórico-culturais. In: E. R. Maio, & J. P. G. Rossi (Org). *Corpos em dissidências: a diferença nas educ(ações) democráticas*. (1 ed.), pp. 68-76. V&V Editora.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2021). Violência atingiu 29,1 milhões de pessoas em 2019; mulheres, jovens e negros são as principais vítimas. In *Agência IBGE Notícias* (online). <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30658-violencia-atingiu-29-1-milhoes-de-pessoas-em-2019-mulheres-jovens-e-negros-sao-as-principais->



- Rosa, T. B. (2017). O poder em Bourdieu e Foucault: Considerações sobre o poder simbólico e o poder disciplinar. *Revista Sem Aspas*, 6(1), 3–12. <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/9933>.
- Saviani, D. (2003a). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (8.ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2003b). *Escola e democracia* (36.ed.). Autores Associados.
- Silva, A. L. da. (2015). A compreensão de família monogâmica em Engels: Analisando o texto *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. In *II Congresso Nacional de Educação*. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA11_ID8024_08092015154002.pdf
- Silva, E., & Santos, S. P. (2016). Práticas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do GPECS: Problematizando corpos, gêneros, sexualidades e educação escolar. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 4(2), 1-19.
- Souza, T. M. dos. (2006). *Emoções e Capital: as mulheres no novo padrão de acumulação capitalista*. (Tese de Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo.
- Sousa, R., & Brugger, A. (2018). A opressão simbólica e a resposta do oprimido. *Ratio Juris*, 13, 179-192.
- Tardivo, L. S. de L. P. C., Rosa, H. R., & Ferreira, L. S. (2019). Autolesão em adolescentes, depressão e ansiedade: um estudo compreensivo. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 39(97), 157–169.
- Toffanelli, A. C. (2016). *Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico Cultural e do feminismo de orientação marxista* (Dissertação de Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.
- Tomio, N. A. O., & Facci, M. G. D. (2009). Adolescência: uma análise a partir da Psicologia Sociocultural. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, 12(1), 89-99.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente* (6. ed.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.



Vigotski, L. S. (2007). *O papel do brinquedo no desenvolvimento*. In: L. S. Vigotski. *A formação social da mente*. (7 ed., pp. 107-124). Martins Fontes.

World Health Organization. (2016). Practice manual for establishing and maintaining surveillance systems for suicide attempts and self-harm. *World Health Organization*.
<https://www.who.int/publications/i/item/practice-manual-for-establishing-and-maintaining-surveillance-systems-for-suicide-attempts-and-self-harm>

Zanella, G. (2008). Navalha na carne. *Revista Cult*. <https://revistacult.uol.com.br/home/navalha-na-carne/>