

Infância, sofrimento psíquico e a promoção do cuidado na escola

Thalita Amaral Mattiuzzi¹ 

Beatriz Corsino Pérez² 

Resumo

O artigo visa contribuir para o debate acerca da atuação da psicologia nas escolas como promotora de saúde mental, de forma a acolher a diversidade e o sofrimento que as crianças expressam no seu cotidiano. Analisamos qualitativamente a experiência de estágio numa escola da rede pública, com crianças com idades entre 10 e 12 anos, em que se buscou criar um espaço de confiança onde elas pudessem expressar suas opiniões, emoções e sentimentos. Em seus relatos, notamos as violências às quais estão submetidas, a insuportabilidade da convivência coletiva, e como a psicopatologização da vida simplifica a dimensão social do sofrimento psíquico. Os encontros evidenciaram a emergência de um olhar atento e sensível para as crianças capaz de promover o cuidado diante das diversas demandas trazidas por elas.

Palavras-chave: Escola; Saúde mental infantil; Psicologia escolar.

Abstract

Childhood, psychological suffering, and the promotion of care at school

The article aims to contribute to the debate on the role of psychology in schools as a promoter of mental health, in a way that embraces the diversity and suffering expressed by children in their daily lives. We qualitatively analyzed the internship experience in a public school with children aged 10 to 12, where the goal was to create a space of trust where they could express their opinions, emotions, and feelings. In their accounts, we observed the violence they are subjected to, the unbearable nature of collective coexistence, and how the psychopathologization of life simplifies the social dimension of psychological suffering. The meetings highlighted the emergence of an attentive and sensitive approach to children, capable of promoting care in the face of the various demands they bring.

Keywords: School; Children's mental health; School psychology.

Resumen

Infancia, sufrimiento psíquico y la promoción del cuidado en la escuela

El artículo tiene como objetivo contribuir al debate sobre el papel de la psicología en las escuelas como promotora de la salud mental, de manera que acoja la diversidad y el sufrimiento que los niños expresan en su vida cotidiana. Analizamos cualitativamente la experiencia de prácticas en una

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Universidade Federal Fluminense.

escuela de la red pública, con niños de entre 10 y 12 años, en la que se buscó crear un espacio de confianza donde pudieran expresar sus opiniones, emociones y sentimientos. En sus relatos, quedan patentes las violencias a las que están sometidos, lo insoportable de la convivencia colectiva y cómo la psicopatologización de la vida simplifica la dimensión social del sufrimiento psíquico. Los encuentros evidenciaron la emergencia de una mirada atenta y sensible hacia los niños, capaz de promover el cuidado frente a las diversas demandas que traen consigo.

Palabras clave: Escuela; Salud mental infantil; Psicología escolar.

Introdução

Recentemente, podemos destacar duas legislações brasileiras que contemplam a saúde mental das crianças: a Lei nº 13.935 (2019) e a Lei nº 14.819 (2024), ambas as determinações abordam o contexto escolar como território de intervenção. Nesse sentido, a escola começa a ser compreendida não somente como responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e pela transmissão cultural, mas também é convocada a se implicar com a promoção da saúde mental infantil. De maneira mais específica, a Lei nº 13.935 (2019) dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, todavia ainda prioriza a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2019). Em paralelo, a Lei nº 14.819 (2024) institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, que traz luz à implementação de estratégias de promoção, prevenção e atenção psicossocial (Lei nº 14.819, 2024).

Assim, o artigo objetiva contribuir para o debate acerca da atuação da psicologia nas escolas como promotora de saúde mental, de forma a acolher a diversidade e o sofrimento que as crianças expressam no seu cotidiano. Para tal, analisamos a experiência de estágio em psicologia escolar, desenvolvido em uma escola da rede pública, em Campos dos Goytacazes-RJ, com crianças entre 10 e 12 anos de idade. Foram realizadas oficinas que buscavam compreender as demandas da turma, sejam individuais ou coletivas, e criar um espaço de confiança em que as crianças pudessem se sentir seguras para expressarem suas opiniões, emoções e sentimentos.

Refletimos, neste texto, sobre as demandas subjetivas das crianças que emergiram no espaço da oficina, a fim de descentralizar os olhares dos aspectos cognitivos e comportamentais da infância, que costumam ter destaque no debate escolar, mas que, muitas vezes, deixam de fora as suas singularidades. Debruçamo-nos, de maneira

mais específica, na análise sobre os segredos escritos pelas crianças durante uma atividade, entrelaçando os relatos com as tendências atuais de patologização da vida e da banalização dos transtornos psicológicos, através da revelação de sentimentos que geralmente se mantêm ocultos durante a rotina escolar.

A partir do contexto da modernidade, a infância foi atrelada às noções de inocência e incapacidade e colocada em um lugar de passividade, o que fez com que as crianças fossem cotidianamente deslegitimadas mediante as falas dos adultos, inclusive quanto às suas dores (Oliveira, 2019). Essas concepções estruturam os pilares da dificuldade histórica em reconhecer que as crianças também sofrem. De acordo com Taño e Matsukura (2020, p. 175), “destituir a criança da possibilidade de enlouquecer e de sofrer profundamente é uma forma de negligenciar sua constituição subjetiva e sua inscrição no mundo como alguém que já é, que já existe e não algo que virá a ser”. Os sofrimentos narrados e vivenciados pelas crianças na escola frequentemente não são validados pelos adultos, visto que a infância é considerada uma fase em que o ser é incompleto, inacabado e que está em desordem (Coutinho, Carneiro, & Salgueiro, 2018).

Esse trabalho busca também ampliar as concepções relacionadas às narrativas de sofrimento que as crianças expõem. Deslocar os olhares das concepções biomédicas e normatizadoras da saúde mental são essenciais para não as reduzir ao paradigma da doença e da normalidade, em que todas as condutas são definidas em termos médicos, o que chamamos de biologização da vida (Lins, Matsukura, Taño, & Squassoni 2021). Assim, “tratar questões sociais como se biológicas iguala o mundo da vida social ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entradas são gerados e perpetuados tais problemas” (Moysés & Collares, 2013, p. 2). E, é nesse momento que o sofrimento infantil é apagado, criando uma categorização: a criança-problema, que não se enquadra na norma, a fim de retirar de cena os diferentes atores que deveriam se responsabilizar pelo cuidado dela.

Quando problematizamos a biologização ou a psicopatologização da vida, isso não significa negar ou lutar pelo fim de todos os diagnósticos ou medicamentos destinados às crianças, mas a sua naturalização. O que esse posicionamento defende “é uma firme contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estreita dos aspectos orgânicos” (Meira, 2012, p.136). Portanto, escutar as experiências

infantis pelo viés da atenção psicossocial demanda desconstruir as abordagens que atribuem uma perspectiva individualista à compreensão e à expressão dos desconfortos emocionais e dos sofrimentos psíquicos.

Nesse sentido, consideramos o sofrimento psíquico, sobretudo, diretamente relacionado às condições socioculturais. Isso quer dizer que é indissociável de uma experiência narrativa que contempla diversos sistemas sociais de valores (Dunker, 2015). O sofrimento psíquico pode ser compreendido como uma “expressão de sistemas de conflitos e de contradições nos processos de socialização e de individuação, conflitos esses que mostram muitas vezes a natureza contraditória, problemática e traumática de nossas próprias instituições e estruturas” (Safatle, 2021, p.23). Dessa forma, ao nos depararmos com crianças que manifestam algum grau de sofrimento – ainda que não seja necessariamente grave – e buscarmos proporcionar um cuidado em saúde mental amplo e integral, é fundamental considerar o componente relacional. Muitas vezes, esse sofrimento emerge de uma multiplicidade de determinantes intersubjetivos e contextuais, numa intersecção entre a escola, a família, outras instituições e, também, da própria relação da criança consigo mesma (Conselho Nacional do Ministério Públíco, 2014; Lins et al., 2021).

A normatividade que se busca em torno dos comportamentos infantis, em que as crianças devem ser pouco agitadas, questionadoras ou devem estar sempre felizes e obedientes, se vincula a busca por um diagnóstico para que o rompimento da expectativa do adulto perante as crianças seja facilmente explicável. Sob essa perspectiva, o sofrimento do sujeito não é considerado, reduzindo a criança a um corpo a ser tratado, alvo de intervenções médicas, psicológicas e pedagógicas (Lucero, Souza, & Cittadino, 2021). A partir desse movimento, ao fazer com que o sofrimento da criança não seja mais a referência central do cuidado, mas sim as consequências dos comportamentos nas instituições, como a escola ou a família (Caponi, 2018), o que antes “[...] poderia ser encarado como uma travessura infantil ou rebeldia adolescente, agora é visto como desordem psíquica inata ou, pior, como o anúncio de um adulto disfuncional para a ordem social ou um futuro delinquente [...]” (Lucero et al., 2021, p.335).

Nesse sentido, podemos pensar que o direito ao sofrimento, à fala e à escuta também depende dos marcadores de gênero, classe, raça, orientação sexual, território, entre outros, que atravessam o corpo da criança de forma interseccional. Collins (2021, p.12) destaca a interseccionalidade como uma ferramenta analítica

que articula essas categorias enquanto elementos inter-relacionais que se constituem reciprocamente, uma vez que “se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social”. Afinal, em uma cena de agressividade vivenciada na escola, por exemplo, qual criança seria facilmente contida, seja quimicamente ou fisicamente?

Considerar que as crianças estão expostas a diversas violências relacionadas a sua classe, raça, gênero, geração e outras infinitas formas de vulnerabilização pode ser um primeiro passo para validarmos a existência do sofrimento infantil e partirmos em outras direções que não reproduzam os mesmos preconceitos e as mesmas marcas de determinismo social (Caponi, 2018). Dessa maneira, o convite aqui é desacoplar a vinculação entre comportamento “indesejado” ao transtorno para dar abertura ao valor subjetivo da existência das crianças, onde sua historicidade pode trazer novas significações para as diversas expressões de sofrimento. Diante disso, iremos apresentar uma das oficinas da prática de estágio em psicologia escolar como uma exemplificação do que as crianças dizem em relação ao seu sofrimento.

Os percursos teórico-metodológicos do estágio e da oficina “Compartilhe um segredo”

Neste estudo, utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa, em que a perspectiva adotada prioriza a interpretação em vez da mensuração, buscando examinar as interfaces entre o sofrimento psíquico e a infância com base nas percepções sociais, ou seja, compreendendo que a realidade não é algo externo ao sujeito (Teis & Teis, 2006).

As intervenções desenvolvidas na prática de estágio em psicologia escolar foram orientadas pela cartografia, definida como uma forma de estudar os processos de subjetivação nos quais o sujeito é considerado um produto de práticas históricas e em constante transformação (Hashizume, 2020). Diante desse contexto, o método cartográfico caminha na direção contrária a ideia de neutralidade, uma vez que comprehende a produção de resultados a partir de uma análise implicada (Paulon, 2005). Além disso, a abordagem cartográfica reconhece a inseparabilidade entre conhecer e agir, bem como entre pesquisar e intervir (Passos & Barros, 2015). Dessa forma, na prática de estágio, buscamos viabilizar espaços em que as crianças pudessem construir

suas próprias narrativas acerca de seu sofrimento psíquico, por meio de uma escuta qualificada e singular.

Com a realização das oficinas, fomos ao encontro dos mecanismos que legitimam a existência do desamparo infantil e buscam reverter essa realidade. Todavia, de acordo com bell hooks (2013), quando a educação busca ser uma prática libertária, o papel de protagonismo para partilhar não é apenas dos estudantes. Dessa maneira, os quatro meses iniciais de encontros se fundamentaram na construção de uma relação horizontalizada, em que os laços afetivos foram estreitados, visto que o fortalecimento de vínculos não seria capaz de ocorrer “[...] se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos” (Hooks, 2013, p.35). Portanto, partindo da premissa de que o afeto pode promover uma educação que saia do âmbito da efemeridade que, por meio de cada oficina, houve a oferta de um espaço que antes não era proporcionado na escola, no qual as crianças puderam expressar e elaborar aspectos importantes relacionados à sua saúde mental (Cunha, 2017). As trocas entre pares permitiram ressignificar a vivência escolar de educadores e educandos, por meio da dialogia, a fim de ouvir o saber da criança em relação aos seus sentimentos e frustrações (Andrade, Dugnani, Petroni, & Souza, 2019).

Diante do exposto, iremos apresentar as reflexões geradas especificamente na oficina “Compartilhe um segredo” que foi realizada com cerca de 15 crianças de idades entre 10 e 12 anos, numa turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual em Campos dos Goytacazes, no norte fluminense, no ano de 2023. A intervenção consistiu em distribuir um papel em branco para todas as crianças e pedir para que elas escrevessem um segredo que gostariam de compartilhar e que ainda não havíamos conversado em sala. Além disso, foi dada a instrução de que os papéis poderiam não ser identificados caso assim desejassem. Em um segundo momento, a atividade consistia em recolher os segredos em um pote para serem sorteados e lidos em voz alta pelas crianças, a fim de que elas comentassem a respeito do que leram. Todavia, ao iniciarem a atividade, as crianças pediram para que os seus segredos não fossem compartilhados, mas lidos somente pela estagiária. Dessa forma, os textos foram lidos de forma individual, e, na semana seguinte, debatidos de maneira coletiva, a fim de proporcionar um tempo maior de acolhimento e para que as crianças sentissem que seus segredos foram ouvidos com a importância devida.

Convém destacar que, além das oficinas propostas semanalmente, a partir da demanda das crianças, a atuação enquanto estagiária de psicologia escolar visava compreender as dinâmicas institucionais, os limites e as potencialidades que envolvem os diferentes atores da escola. Para isso, foi fundamental a participação nos espaços coletivos de trocas, como a sala de professores e os conselhos de classe. Estes encontros ocorreram trimestralmente, ao longo do ano de 2023, e eram compostos pelos professores, diretores, coordenadores e estagiários. As perspectivas trazidas durante o conselho de classe puderam promover reflexões sobre a responsabilidade da escola diante das questões enfrentadas pelos estudantes e suas reverberações. Portanto, neste trabalho há uma interlocução entre as observações realizadas ao longo do estágio, os segredos escritos pelas crianças e os discursos instaurados pelos adultos nos conselhos de classe.

A seguir, apresentamos os resultados dessa experiência, a partir de dois eixos que emergiram da análise dos relatórios produzidos, após cada ida ao campo: “A escola e a insuportabilidade da experiência coletiva” e “O processo de patologização do sofrimento das crianças”.

A escola e a insuportabilidade da experiência coletiva

Na experiência do estágio, buscamos refletir sobre o papel da escola para além do imaginário social de transmissão de conhecimentos e seus entrelaces com a saúde mental das crianças. Ressaltamos a importância de estarmos atentos aos pequenos sinais que as crianças nos transmitem, independente da nossa posição ou do papel que ocupamos dentro da escola, pois entendemos que a dinâmica de cuidado pode e deve ser feita em rede, sem a ruptura entre a família e a escola ou entre professores e demais funcionários. Antes de nos aprofundarmos diretamente no conteúdo dos segredos compartilhados pelas crianças na oficina, vale destacar algumas observações sobre as suas relações com a escola e com a equipe de psicologia escolar.

Os encontros iniciais com as crianças demonstraram que elas estavam acostumadas com uma relação de distanciamento entre alunos e professores. Dessa forma, nas primeiras intervenções, elas ficavam agitadas e mal nos ouviam, atendendo a pedidos que vinham através de uma entonação mais alta e rígida, o que nos causava frustração, pois não queríamos agir de forma autoritária. Essa relação tomou novos rumos quando realizamos o desejo da turma de ir para a quadra. Foi como se naquele

momento as crianças se sentissem ouvidas pelas estagiárias nas suas reivindicações, questão essa que elas se queixavam de outros adultos com os quais conviviam na instituição. A partir disso, percebemos que o trabalho com a turma, antes de realizarmos oficinas com temáticas mais complexas, seria de nos aproximarmos mais afetivamente e de compreendermos o mundo das crianças e as suas indignações em relação à escola.

Alguns segredos relatados durante a oficina foram escritos por estudantes considerados “problemáticos” e “agressivos” pela instituição. Entre tantas perguntas feitas pelas crianças sobre a nossa presença ali, a fala: “tia, por que você não trabalha em outra escola? Nós somos muito bagunceiros” expressa a internalização pelas próprias crianças de que talvez não fossem merecedoras de cuidado e atenção. Em contrapartida, o tratamento com essas crianças empenhado pela instituição era pautado no punitivismo e na culpabilização das famílias pelos comportamentos violentos apresentados, retirando do sistema educacional uma responsabilidade que também lhe competia.

O adulto, diante da criança que afronta seus limites, se depara com uma falta no seu saber para lidar com a complexidade da situação. Essa posição de desamparo e impotência vivenciada pelos adultos, em um momento em que eles não detêm o controle, faz com que eles se apresentem como vítimas do aluno inadequado. Dessa maneira, circunscritos à lógica da culpabilização do outro, responsabiliza-se a criança pelo que não funciona, minimizando o papel da instituição escolar na produção das inquietações, agressividades, desatenção e tantos outros comportamentos indesejáveis (Carneiro, 2021). Logo, a saída para a angústia do adulto torna-se a individualização do sofrimento infantil, uma vez que a ideia de um suposto saber perante a criança e seu domínio é mais sedutora do que vivenciar o mal-estar e buscar suas devidas significações (Carneiro, 2021). Nesse caminho, então, o que se apresenta, é o ideal de um ser apático pela escola, inalcançável, e que constrói, através de tudo que desagrada, a “criança-problema”.

Em um dos conselhos de classe, a coordenadora anunciou que “aluno tem que ter limite” (Fala dita no conselho de classe, dia 27/09/2023, diário semanal de estágio), responsabilizando as famílias pela reatividade das crianças frente às violências às quais muitas delas estavam expostas. Assim, certa de que seus comportamentos nada tinham a ver com o modo de estar na escola dessas crianças, a coordenadora disparou “temos pais descontrolados que são usuários (de drogas) também”, “menina doente, mãe doente...” (Fala dita no conselho de classe, dia 27/09/2023, diário semanal

de estágio). Essa concepção toma a família como único espaço de pertencimento das crianças, colocando os problemas de saúde mental como disparados apenas pela unidade familiar” (Lins et al., 2021).

Nessa cena, colocamos em análise as narrativas classistas construídas para negligenciar o cuidado e a escuta de determinadas crianças. De certa maneira, a junção dos adjetivos “descontrolados” e “usuários” em uma única anúnciação pela coordenadora remonta, ou na verdade continua a manter, os discursos marginalizantes historicamente produzidos através do higienismo, do racismo, e pela teoria da carência cultural. Nessas perspectivas, o ambiente familiar

é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças, num visível desconhecimento da complexidade e das nuances da vida que se desenrola nas casas dos bairros mais pobres (Patto, 1992, p.111).

Criança pobre e filha de usuários de drogas. Quando pensamos nessas crianças, a única destinação que a nossa sociedade conseguiu produzir foi o não lugar (Martins, 2022), às margens, e essa ótica segue acontecendo no espaço escolar, a partir de práticas sociais que criam as realidades de exclusão, em que propositalmente fabricamos o que pela coordenadora foi chamado de “os alunos que nada querem” (Fala dita no conselho de classe, dia 27/09/2023, diário semanal de estágio). Nessa fala, os adultos esperam que as crianças estejam destituídas de sua história, silenciosas e prontas para ocupar um lugar de submissão e de aprendizagem, mesmo que estejam passando por situações complexas em suas vidas. A patologização generalizada das crianças pobres dispensa a escola de sua responsabilidade e induz a uma concepção simplificadora do aparato psíquico dos pobres, visto como menos complexo do que o de outras classes sociais (Patto, 1992).

Na verdade, reduzir as crianças como “doentes”, “problemáticas” e “agressivas” individualiza um sofrimento produzido pelo coletivo e, principalmente, pela invisibilização das questões infantis em um espaço no qual elas deveriam atuar enquanto protagonistas. De acordo com Lucero et al. (2021, p.336), “na marginalidade, a criança agressiva pode aparecer como denúncia e recusa a uma série de negligências às quais é submetida e que aprendemos a naturalizar”. Escutar essas crianças, buscar entender o que elas querem comunicar com a sua agressividade e rebeldia é legitimar o sofrimento delas e reconhecer também as injustiças, as desigualdades, as opressões às quais muitas vezes estão submetidas.

Nota-se, então, que estar no ambiente escolar é um desafio para as crianças para além da pressão com os estudos e a obtenção de notas, mas também pela exposição a novas regras e outros produtores de violências, resultando muitas vezes em uma insuportabilidade da experiência coletiva, como podemos observar através do segredo escrito por um aluno: “Na minha sala todo mundo se odeia, tem gente que não gosta de mim e tenta me ferrar, eu tento evitar um desastre, mas querem de tudo. Infelizmente é isso” (Segredo escrito por um menino, dia 15/06/2023). Ao refletirmos sobre a violência entre pares no contexto escolar, devemos ter em mente que esse é um fenômeno complexo e multifacetado, que causa danos na saúde física e mental dos sujeitos (Beserra et al., 2021). As atitudes de cunho violento praticadas pelas crianças dentro da sala de aula ocorrem devido à instalação de níveis mínimos de tolerância e da falta de diálogo diante dos conflitos. Logo, evidenciam a fragilidade dos mecanismos de sociabilidade das crianças e os entraves para a possibilidade de enfrentamento das situações adversas entre eles (Nobre, Vieira, Noronha & Frota, 2018).

Nessa escola, o estabelecimento dessas relações acontecia não só entre os estudantes, mas também entre os profissionais e as crianças. Em uma das idas ao campo, a oficina foi interrompida com a chegada da coordenadora que afirmou diante da turma: “Eu não quero ninguém perto do N., esqueçam que o N. existe! Tudo o que ele faz dá problema, você olha pra ele e dá problema” (Fala da coordenadora, dia 22/03/2023, diário semanal de estágio). Em seguida, ela retirou N. da segunda cadeira e o arrastou para frente, em um movimento de isolá-lo da turma. N. era um menino negro, taxado de agressivo, e que reagia com respostas atravessadas e palavrões. Abrimos espaço para fazer um paralelo entre esse episódio de racismo e um outro segredo escrito pelas crianças. “Eu odeio todos os alunos, menos 2 (dois)” (Segredo escrito por um menino, dia 15/06/2023). A partir dessa fala, podemos pensar em como o funcionamento das relações entre as crianças também reverberavam a forma como elas eram tratadas, as cenas que presenciavam e a naturalização de um ambiente escolar violento.

A culpabilização de N. e a criação de uma imagem de pior aluno, aquele que perturba a turma e precisa de intervenções para adequar seu comportamento a uma normatividade dócil esperada, silencia o que sua reatividade quer dizer: a exposição ao tratamento racista da coordenadora e de outros atores dentro da escola. Segundo Lucero et al. (2021, p.337), “se esses comportamentos considerados ‘difíceis’ causam desconforto no outro, resta-nos questionar a que eles respondem e por que se

mantêm”. Nesse sentido, o que queremos demonstrar é que transformar o comportamento ou as dores da vida das crianças em patologia apenas mascara o problema, que não é enfrentado e nem superado, partindo da máxima de que não haveria motivos para aquela criança manifestar a sua subjetividade através da agressão, do choro ou da birra. Há, assim, uma compreensão de inatismo e não de consequência. Em um movimento contrário, escutá-las e contextualizar seus modos de ser e estar pode abrir espaço para outras construções e compreensões da realidade que fujam da dicotomia norma e desvio.

Importa assinalar que, com a exposição das cenas aqui descritas, espera-se não reduzir a escola e seus atores a adjetivos que não contemplem as suas complexidades, ou seja, escola “boa” ou “má”, ao “certo” e ao “errado”, para além de polaridade ou binarismos, essa escrita se configura como uma análise das contradições sociais. As inquietações provocadas pelas idas semanais à escola se reverberaram em reflexões e problematizações acerca das relações que se estabelecem nesse espaço e suas interfaces com a saúde mental infantil, mas não pretende culpabilizar professores, gestores, funcionários que têm vivenciado cenários de precarização em seus processos de trabalho, de formação insuficiente e que sofrem também com a falta de espaços de escuta para as suas reivindicações, dúvidas e incertezas diante de uma política educacional burocrática, tecnicista e que reproduz os interesses da classe dominante. O que pretendemos aqui é desnaturalizar as práticas exercidas cotidianamente, “[...] enxergar a complexidade de conexões entre processos históricos e sociais múltiplos” (Martins, 2022, p. 45) e colocá-los em análise.

O processo de patologização do sofrimento das crianças

Quando redirecionamos a perspectiva de sofrimento psíquico para uma concepção de resposta subjetiva e complexa, que envolve diversos sistemas sociais de valores e é disparada por uma ordem plural (Dunker, 2015), conseguimos cuidar da saúde mental das crianças sem as reduzir a uma doença. Ao ter a possibilidade de denunciar seu sofrimento, uma menina escreveu como um segredo:

Sofro muito por amizade. Choro muito quando ‘tô’ em casa sozinha. Tenho sintomas de ansiedade. Meus pais estão quase se separando. Eu não gosto de mim. Às vezes tenho ataque de pânico. Tenho medo de falar com a minha mãe sobre isso. Quero ir ao psicólogo, mas tenho medo de falar com a minha mãe (Segredo escrito por uma menina, dia 15/06/2023).

A partir da escrita deste segredo e dos encontros nas oficinas, conseguimos identificar um pouco da dinâmica psíquica e familiar da criança que apresentava dificuldades na realização das provas e em outros contextos que a colocavam sob pressão, resultando em episódios de choro intenso e muita instabilidade emocional.

Em outro segredo, acompanhado de um “eu nunca contei isso para a minha psicóloga” e um abraço apertado, um menino escreveu: “Eu acho que tenho depressão. Eu não sinto vontade de viver mais, não sei se é porque não moro mais perto dos meus primos. Enfim, várias outras coisas” (Segredo escrito por um menino, dia 15/06/2023). Esse relato é interessante, pois o menino havia se mudado para um bairro distante da escola e geralmente não participava das atividades propostas. Nesse dia, ele chegou atrasado, mas disse que tinha ido para a escola somente porque sabia que teria aquela “aula”. A partir dessa fala, podemos perceber como as crianças são afetadas pelo modo que as tratamos, decidindo abrir ou não espaço para acessarmos aquilo que antes não era verbalizável. Foi a partir desse segredo que foi possível criar vínculos com essa criança e proporcionar novos espaços de escuta e cuidado. Alguns meses depois, o menino precisou trocar de escola. Alguns professores que não sabiam de sua história preferiram anunciar a saída em tom de alívio: “Graças a Deus! Menino problemático” (Fala dita no conselho de classe, dia 27/09/2023, diário semanal de estágio).

Os dois segredos anteriores demonstram a importância de não orientarmos o trabalho em saúde mental pela existência de um quadro de psicopatologia evidente. As duas crianças descreviam um sofrimento significativo diante dos acontecimentos que estavam vivenciando, necessitavam de cuidado e não apresentavam sintomas que os categorizassem dentro de qualquer quadro de transtorno mental. Todavia, através da utilização de termos como “ansiedade”, “ataque de pânico” e “depressão”, pelas próprias crianças, é perceptível que cada vez mais as vivências cotidianas são rotuladas com diagnósticos, com objetivo de encontrar uma padronização e uma resposta imediata frente a essas situações multifatoriais. Portanto, a construção de uma subjetividade patologizada perpassa também pelo silenciamento de afetos que em teoria as crianças não poderiam sentir. Afinal, as crianças têm o direito de se entristecer, sofrer, expressar seus sentimentos de forma genuína? Em seus segredos, elas relataram medo de falar com as figuras adultas sobre as suas preocupações em relação às amizades e às mudanças em curso nas suas vidas, e parecem se sentir sozinhas diante de suas angústias.

Diante dessa solidão, muitas buscam auxílios nas redes sociais e na internet. Quando questionamos como uma menina tinha acesso a tanto conhecimento sobre os diagnósticos, ela respondeu: “pelos vídeos no Youtube!”. De maneira comparativa, a criança observava suas manifestações e logo buscava enquadrá-las em uma categoria, como aquelas que são catalogadas, acreditando que o diagnóstico é composto apenas por características isoladas, a partir de conteúdos produzidos nas mídias sociais. Além do Youtube, aplicativos como TikTok e Instagram têm contribuído significativamente para que crianças e adolescentes tenham contato com conteúdo de saúde mental, com a divulgação de diversos vídeos e testes para que os usuários cheguem a um auto-diagnóstico, mesmo que não esteja correto (Brandão, Almeida, Magalhães, Lima, & Corona, 2023; Kelly, 2023).

Para Friedmann (2020), as crianças se apropriam da realidade dos adultos ao seu redor, ao mesmo tempo em que a recriam e constroem seus próprios universos simbólicos, compreendidos apenas por elas. Nesse sentido, as crianças estão imersas em um mundo cheio de informações, que difundem de maneira exacerbada formas equivocadas de se identificar comportamentos patológicos que teriam como solução intervenções médicas, psicológicas e farmacológicas, o que se entende por “patologização das situações sociais” (Caponi, Mazon, & Amorim, 2022). Esse processo, portanto, reduz as experiências que as crianças podem ter ao tentarem elaborar seus sofrimentos, visto que “o diagnóstico psiquiátrico assumiu um caráter performático, definindo as identidades humanas por oferecer uma possibilidade de reconhecimento social” (França, 2014, p. 88).

Considerações finais

Neste artigo, buscamos refletir sobre o papel da escola para além do imaginário social de transmissão de conhecimento e seus entrelaces com a saúde mental infantil. A experiência de estágio, por meio da oficina “Compartilhe um Segredo”, demonstrou como a escuta atenta das crianças é potente para compreendermos os seus sofrimentos psíquicos, considerando os conflitos vivenciados dentro e fora do espaço escolar. Ao visar uma prática que não vá ao encontro da individualização e patologização das crianças, o psicólogo escolar pode ofertar um espaço de escuta em que elas se sintam confortáveis para compartilhar suas experiências que vão para além da escola, mas que impactam diretamente naquele ambiente e no seu desempenho enquanto estudantes.

Ao leremos os segredos que descrevem situações multidimensionais reduzidas a “ansiedade”, “pânico” e “depressão” por crianças sob influência de uma lógica patologizante, nota-se a importância da indissociabilidade entre o educar e o cuidar dentro da escola. Desse modo, entender a corresponsabilização enquanto compromisso ético-político no cuidado com as crianças é permitir que elas possam construir sentidos à experiência compartilhada de estar no mundo (Teixeira, Ferreira, & Couto, 2021). De acordo com Kramer, Nunes e Pena (2020, p.9), “cuidar é, pois, exercício de acolhimento do outro em suas necessidades e possibilidades; é encontro nas situações cotidianas da vida em que o interesse pelo outro atravessa a futilidade do momento e se estabelece a relação”. Se interessar pelo outro, nesse caso as crianças, demanda escutá-las em suas diferentes formas de expressão. Um olhar sensível é capaz de perceber os sinais sutis que elas emitem quando algo não vai bem.

Ainda que em passos lentos – devido à alta carga de trabalho de quem compõe o ambiente escolar, baixa remuneração, falta de profissionais e de formação continuada, entre outros desafios –, é preciso caminhar em direção a uma escola que não seja mecanicista, em que os alunos não estejam somente no papel de receptores de conhecimento ou reduzidos a números e notas. Nesse sentido, ao longo da experiência relatada, apresentamos a importância de uma atuação profissional que possa fazer com que as crianças sejam vistas e ouvidas, a partir da produção de espaços que priorizem a escuta coletiva. Ao partilharem as suas experiências, as crianças podem elaborar o seu sofrimento, nas suas diferentes dimensões, e se identificar com o que os colegas também estão passando, tornando menos insuportável o convívio com a diferença.

Todavia, restringir o olhar apenas às crianças limitaria as nossas análises e possibilidades de trabalho, não abrangendo a complexidade dos aspectos relacionais que estão envolvidos na produção de sofrimento. Portanto, reafirmar o cuidado em rede no contexto escolar demanda trabalhar na intersecção entre alunos, professores, familiares, gestores e demais atores envolvidos. Nessa perspectiva, o psicólogo escolar “[...] funcionaria como um elemento catalisador de reflexões, um conscientizador dos papéis representados pelos vários grupos que compõem a instituição” (Andaló, 1984, p. 46). Seja por meio das oficinas, rodas de conversa, mediação de conflitos ou outras metodologias participativas, haveria um compromisso de compreensão da realidade escolar a partir de uma lente analítica crítica, que se

distanciasse dos reducionismos e culpabilizações individuais, a fim de repensar a reprodução de discursos e condutas hegemônicas que estão intimamente ligados à saúde mental das crianças.

Há uma aposta de que, ao adotar essa abordagem, seja possível oferecer subsídios que contribuam para o fortalecimento dos vínculos coletivos e para a promoção de encontros capazes de problematizar a construção dos laços sociais na instituição escolar, em uma interlocução constante com os sentimentos de pertencimento e identificação das crianças, que não destitua a vida que se dá fora do que acontece dentro da escola.

Assim, reconhecer que as crianças estão expostas a contextos sociais que provocam sofrimentos múltiplos é um avanço para compreendermos a saúde mental sob o paradigma psicossocial. Para isso, a escola também precisa refletir sobre suas práticas que possam levar ao prejuízo da saúde mental da criança, como as cobranças excessivas por desempenho, a falta de acolhimento, o racismo, o machismo, o preconceito, a intolerância às diferenças, o capacitismo, entre outras questões e violências que as crianças enfrentam no cotidiano escolar. Uma equipe interdisciplinar que trabalhe em conjunto com a equipe pedagógica para poderem ampliar o cuidado com as crianças e, simultaneamente, com as famílias e professores pode tornar a escola um espaço potencial para a promoção da saúde mental infantil.

Referências

- Andaló, C. S. A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 4(1), 43-46. Recuperado em 15 de junho de 2025 de: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931984000100009>
- Andrade, P. C., Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2019). Atuação de psicólogos(os) na escola: Enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>
- Beserra, M. A., Silva, R. E. A., Silva, T. J., Corrêa, M. S. M., Low , S. T. Ferriani, M. G. C. . . . Souza, C. F. Q. (2021). Percepção dos professores acerca do enfrentamento da violência escolar. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 11179–11193. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-764>

Brandão, A. M., Almeida, C., Magalhães, J. R., Lima, L. P., & Corona, L. (2023, 20 de julho). Os perigos do autodiagnóstico pela internet. *Agência Universitária de Notícias USP*. Recuperado em 15 de novembro de 2024 de: <https://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2023/07/20/os-perigos-do-autodiagnostico-pela-internet/>

Caponi, S. N. (2018). Dispositivos de segurança, psiquiatria e prevenção da criminalidade: O TOD e a noção de criança perigosa. *Saúde e Sociedade*, 27(2), 298-310. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902018180146>

Caponi, S., Mazon, M., & Amorim, B. M. (2022). Entrevista com Alejandra Barcala. *Estudos de Sociologia*, 27(esp. 2), 1-19. <https://doi.org/10.52780/res.v27iesp.2.17167>

Carneiro, C. (2021). Entre o remédio e o corpo inquieto: De qual infantil falamos? *Po-lítica & Sociedade*, 20(47), 313-355. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2021.e75312>

Collins, P. H. (2021). *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo.

Conselho Nacional do Ministério Público. (2014). *Atenção psicossocial a crianças e adolescentes no SUS: Tecendo redes para garantir direitos*. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado em 10 de outubro de 2024 de: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_psicossocial_criancas_adolescentes_sus.pdf

Coutinho, L. G., Carneiro, C., & Salgueiro, L. M. (2018). Vozes de crianças e adolescentes: O que dizem da escola? *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 185-193. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018014739>

Cunha, A. E. (2017). *Afeto e aprendizagem: Relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak.

Dunker, C. I. L. (2015). *Mal-estar, sofrimento e sintoma: Uma psicopatologia do Brasil entre muros*. São Paulo: Boitempo.

França, R. M. P. (2014). *A nau das crianças-problema: Entre a patologização do sofrimento psíquico na infância e a ética do cuidado na psicanálise* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. Recuperado em 14 de julho de 2024 de: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/206>

Friedmann, A. (2020). *A vez e a voz das crianças: Escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. São Paulo: Panda Books.

Hashizume, C. M. (2020). A cartografia como método de investigação e intervenção em realidades da educação e saúde. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, 10(21), 245-258.

Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (M. B. Cipolla, Trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes.

Kelly, S. M. (2023, 23 de julho). Adolescentes usam redes sociais para se diagnosticarem com TDAH, autismo e outros distúrbios. *CNN Brasil*. Recuperado em 14 de junho de 2024 de: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/adolescentes-usam-redes-sociais-para-se-diagnosticarem-com-tdah-autismo-e-outros-disturbios/>

Kramer, S., Nunes, M. F. R., & Pena, A. (2020). Crianças, ética do cuidado e direitos: A propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-26. <https://doi.org/10.26512/revistainsurgencia.v9i2.47049>

Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 15 de setembro de 2024 de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm

Lei n. 14.819, de 16 de janeiro de 2024. Institui a política nacional de atenção psicossocial nas comunidades escolares. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 15 de setembro de 2024 de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm

Lins, S. R. A., Matsukura, T. S., Taño, B. L., & Squassoni, C. E. (2021). Professores, escola e saúde mental infantojuvenil: Elementos para reflexão. In A. D. S. A. Fernandes, B. L. Taño, M. F. B. Cid, T. S. Matsukura (Orgs.), *Saúde mental de crianças e adolescentes e atenção psicossocial* (pp. 48-60). Santana de Parnaíba: Manole.

Lucero, A., Souza, I. M. C., & Cittadino, N. S. (2021). A criança agressiva para além do transtorno opositor desafiador (TOD). *Mnemosine*, 17(1). <https://doi.org/10.12957/mnemosine.2021.61856>

Martins, R. W. A. (2022). *Narrativas infames: A transversalização do cuidado na saúde mental infanto-juvenil*. São Paulo: Dialética.

Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 136-142. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>

Moysés, M. A., & Collares, C. A. L. (2013). Controle e medicalização da infância. *Desidades: Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, (1), 1-11. <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i1.2456>

Nobre, C. S., Vieira, L. J. E. D. S., Noronha, C. V., & Frota, M. A. (2018). Fatores associados à violência interpessoal entre crianças de escolas públicas de Fortaleza, Ceará, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(1), 4299-4309. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182312.29222016>

Oliveira, P. A. S. (2019). *Infância, gênero, religião e educação: entre as memórias da menina e as concepções da mulher educadora* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, Brasil. Recuperado em 14 de junho de 2025 de: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2023/06/PATRICIA-ALVES-SANTOS-OLIVEIRA.pdf>

Passos, E., & Barros, R. B. de. (2015). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 17-31). Porto Alegre: Sulina.

Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2), 107-121. <https://doi.org/10.1590/S1678-51771992000100011>

Paulon, S. M. (2005). A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*, 17(3), 18-25. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000300003>

Safatle, V. (2020). A economia é a continuação da psicologia por outros meios: Sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In V. Safatle, N. Silva Junior, & C. Dunker (Orgs.), *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica.

Taño, L., & Matsukura, S. (2020). Compreensões e expectativas de educadores sobre saúde mental de crianças e adolescentes. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, 12(31), 166-192. <https://doi.org/10.5007/cbsm.v12i31.69758>

Teis, M. A., & Teis, D. T. (2006). A abordagem qualitativa: A leitura no campo de pesquisa. *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*. Recuperado em 28 de agosto de 2024 de: 1

Teixeira, M. R., Ferreira, A. O., & Couto, M. C. V. (2021). Atenção psicossocial e promoção de saúde mental nas escolas. In A. D. S. A. Fernandes, B. L. Taño, M. F. B. Cid, T. S. Matsukura (Orgs.), *Saúde mental de crianças e adolescentes e atenção psicossocial* (pp. 35-47). Santana de Parnaíba: Manole.

Submetido em: janeiro de 2025

Aceito em: abril de 2025

Sobre as autoras

Thalita Amaral Mattiuzzi

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora do NIJUP- Núcleo de Pesquisa sobre Infâncias, Juventudes e Políticas Públicas, da UFF.

E-mail: thalitaamaralmattiuzzi@hotmail.com

Beatriz Corsino Pérez

Professora do Departamento de Psicologia de Campos dos Goytacazes, da Universidade Federal Fluminense (UFF). Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora do NIJUP- Núcleo de Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e Políticas Públicas, da UFF.

E-mail: beatrizcorsino@id.uff.br