

ARTE, SUBJETIVIDADE E SAÚDE MENTAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS EXPRESSIVAS PARA O ACOLHIMENTO DO SOFRIMENTO PSÍQUICO DE ESTUDANTES

Lucimara Bittencourt¹

RESUMO

O presente artigo investiga de que modo as práticas artísticas podem contribuir para a expressão da subjetividade e para a promoção da saúde mental no contexto escolar, tomando como eixo teórico central a psicologia de Donald Winnicott, especialmente seus conceitos de criatividade e espaço potencial. Diante do aumento de manifestações de sofrimento psíquico entre crianças e adolescentes, como ansiedade, tristeza persistente, dificuldades relacionais e baixa autoestima, torna-se urgente ampliar os recursos de acolhimento emocional no ambiente educacional. A arte configura-se como espaço privilegiado de simbolização, permitindo que experiências internas sejam expressas por linguagens criativas que transcendem a comunicação verbal. O estudo realiza uma revisão bibliográfica qualitativa e dialoga com Lev Vygotsky, Paulo Freire e Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain, autores que fundamentam a relação entre expressão criativa, subjetivação e desenvolvimento humano. O cenário pós-pandêmico, que aprofundou vulnerabilidades emocionais em toda a comunidade escolar, confere urgência adicional à consolidação das práticas expressivas como política institucional de saúde mental, e não apenas como iniciativa pontual de profissionais sensíveis à dimensão subjetiva do educar.

Palavras-chave: Arte; Saúde Mental; Psicologia Escolar; Winnicott; Práticas Expressivas.

INTRODUÇÃO

A saúde mental de crianças e adolescentes tem emergido como uma das questões mais prementes do contexto educacional contemporâneo. A intensificação das exigências acadêmicas e relacionais, somada às transformações culturais aceleradas pelas novas tecnologias e pela pressão social, tem ampliado significativamente o volume de manifestações de sofrimento psíquico no interior das escolas. Esse processo foi agravado pelo impacto da pandemia de Covid-19, que interrompeu abruptamente os vínculos presenciais, isolou estudantes em ambientes domésticos muitas vezes hostis e produziu um retorno às instituições marcado por ansiedade, luto e desorientação relacional. Pesquisas realizadas no período pós-pandêmico apontam aumento expressivo de casos de ansiedade, depressão e automutilação entre jovens, o que coloca a escola diante de uma responsabilidade que não pode ser integralmente delegada aos serviços especializados de saúde.

Esse cenário convoca a psicologia escolar e os profissionais da educação a construir respostas que vão além da gestão cognitiva da aprendizagem, alcançando também as dimensões afetivas, relacionais e subjetivas do desenvolvimento humano. A escola, como instituição de socialização e de construção de sentido, ocupa uma posição estratégica na identificação precoce

do sofrimento e na oferta de experiências que favoreçam o desenvolvimento emocional. Isso não significa transformar a escola em clínica, mas reconhecer que aprender e existir são processos indissociáveis, e que o cuidado com a vida psíquica dos estudantes é condição para o exercício pleno da aprendizagem.

Nesse sentido, emerge a seguinte questão norteadora: de que modo as práticas artísticas podem contribuir para a expressão da subjetividade e para o acolhimento do sofrimento psíquico de estudantes, à luz da teoria de Donald Winnicott?

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições das práticas expressivas para a promoção da saúde mental no contexto escolar, com ênfase nos conceitos winnicottianos de criatividade e espaço potencial. Para tanto, adota-se como procedimento metodológico a revisão bibliográfica qualitativa, com seleção de obras clássicas e contemporâneas que articulam arte, subjetividade e saúde mental, abrangendo as perspectivas de Winnicott, Vygotsky, Freire e Lowenfeld e Brittain, autores que, a partir de campos distintos, convergem na valorização da expressão criativa como condição do desenvolvimento humano.

ARTE E CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

A subjetividade pode ser compreendida como o conjunto dinâmico de significados, afetos e formas singulares de percepção que cada sujeito constrói ao longo de sua trajetória, nas interações com o mundo social, cultural e afetivo. Trata-se de um processo inacabado, aberto à transformação permanente, que não pode ser reduzido a estruturas fixas ou a competências observáveis. A dimensão subjetiva do ser humano é, portanto, radicalmente singular: ainda que constituída nas relações com o outro, ela produz uma síntese irreduzível que é própria de cada sujeito.

A arte ocupa lugar privilegiado nesse processo por possibilitar experiências de criação, imaginação e simbolização. Por meio de linguagens como o desenho, a pintura, a música, o teatro e a escrita, o indivíduo encontra formas singulares de dar forma a conteúdos internos que resistem à expressão verbal direta. Esse aspecto é especialmente relevante no contexto escolar, onde a palavra escrita ou falada frequentemente ocupa o centro das trocas pedagógicas, deixando à margem outras formas de inteligência e de comunicação.

Vygotsky (2009) afirma que a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, pois essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Essa afirmação ilumina o caráter profundamente subjetivo da criação artística: o estudante que desenha, escreve ou representa

teatralmente não inventa do nada, mas reelabora e ressignifica a própria experiência vivida, transformando o cotidiano em matéria simbólica. Esse processo, ao mesmo tempo cognitivo e emocional, é central para a constituição da identidade.

Esse mesmo autor aprofunda essa perspectiva ao articular imaginação e realidade em uma relação de mútua alimentação: quanto mais ricas as experiências vividas, mais potente é a capacidade imaginativa; e quanto mais desenvolvida a imaginação, mais o sujeito é capaz de ampliar sua percepção e sua ação sobre o real. No contexto escolar, isso significa que oferecer experiências artísticas diversificadas não é um luxo pedagógico, mas uma condição para o desenvolvimento integral do estudante, inclusive em suas capacidades cognitivas mais formais.

Lowenfeld e Brittain (1977) reforçam essa perspectiva ao demonstrar que a expressão artística infantil e juvenil não deve ser avaliada por critérios estéticos externos, mas compreendida como manifestação da personalidade em desenvolvimento. Para os autores, cada produção artística revela o modo como o sujeito percebe o mundo, processa suas experiências e se posiciona diante delas. Isso torna a atividade artística um instrumento de autoconhecimento insubstituível no contexto educacional, especialmente quando o professor ou o psicólogo escolar é capaz de acolher essa produção sem julgamento estético, reconhecendo nela uma forma legítima de comunicação subjetiva.

Essa concepção implica uma mudança de paradigma na relação da escola com as artes: de disciplina curricular periférica ou de ornamento do projeto pedagógico, as práticas expressivas passam a ser compreendidas como dispositivos de subjetivação, espaços nos quais o estudante pode existir de modo singular e ser reconhecido nessa singularidade. Tal reconhecimento tem valor psíquico profundo, especialmente para crianças e adolescentes que, em outros contextos da vida escolar, experimentam exclusivamente a lógica da padronização e da avaliação comparativa.

SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

As escolas têm sido crescentemente convocadas a lidar com questões que extrapolam o campo do rendimento acadêmico. Ansiedade, tristeza persistente, conflitos familiares, dificuldades de vinculação, bullying, automutilação e rebaixamento da autoestima apresentam-se com frequência no cotidiano escolar, exigindo que a instituição desenvolva capacidade de identificação precoce e de construção de espaços de escuta e acolhimento.

Essa demanda não é nova, mas foi intensificada pelo contexto pós-pandêmico. O retorno presencial após períodos prolongados de isolamento evidenciou que muitos estudantes apresentavam dificuldades de regulação emocional, de tolerância à frustração e de construção

de vínculos que iam além do que se poderia atribuir simplesmente à defasagem de conteúdos. A escola se viu diante de estudantes que precisavam, antes de aprender, ser acolhidos em sua desorientação e em seu sofrimento.

Embora a escola não substitua os serviços especializados de saúde mental, ela desempenha papel insubstituível na prevenção do sofrimento e na promoção de vínculos saudáveis. Freire (1996) sustenta que a prática educativa genuinamente comprometida com o ser humano não pode se restringir à transferência de conteúdos, mas deve se constituir como ato de cuidado, diálogo e reconhecimento da singularidade de cada estudante. Essa concepção de educação é intrinsecamente ligada à noção de saúde como presença, não como ausência de patologia, mas como qualidade do viver.

A contribuição de Freire vai além de uma pedagogia do acolhimento. Sua noção de que o educador deve partir da realidade concreta do educando tem implicações diretas para o campo da saúde mental escolar: um estudante em sofrimento não pode ser tratado como se estivesse em condições iguais às de seus pares. Reconhecer essa assimetria não é paternalismo, mas compromisso ético com a condição real de cada sujeito. A escola que ignora o sofrimento do estudante para impor o ritmo uniforme do currículo pratica uma violência silenciosa que aprofunda a exclusão.

A promoção da saúde mental no contexto escolar envolve ações preventivas que favoreçam o pertencimento, o desenvolvimento socioemocional e a valorização da singularidade. Essas ações não precisam e não devem ser restritas ao psicólogo escolar: envolvem a cultura institucional como um todo, desde a forma como os professores respondem às dificuldades dos alunos até as decisões sobre o que tem espaço no cotidiano da escola. As práticas expressivas inserem-se nesse horizonte como dispositivos de cuidado que operam não pela via diagnóstica ou clínica, mas pelo alargamento das possibilidades de comunicação e de construção de sentido.



CERQUEIRA, Flávio. Eu vi o mundo e ele começa dentro de mim. 2015. Bronze, aço inox, sistema de bombeamento hidráulico, plantas aquáticas, bonsai e água. 165 x 150 x 200 cm. Edição de 3. Paço das Artes, São Paulo.

A ARTE COMO ESPAÇO POTENCIAL DE ELABORAÇÃO PSÍQUICA

Donald Winnicott situa a criatividade no cerne da saúde emocional. Para o autor, viver criativamente significa relacionar-se com o mundo de maneira autêntica, atribuindo sentido às experiências de forma que o sujeito se reconheça nelas. A ausência dessa dimensão criativa caracteriza um modo de existência empobrecido, no qual o indivíduo responde ao mundo de maneira mecânica e submetida às demandas externas, o que Winnicott denomina como viver a partir do falso self.

O falso self, conceito central na teoria winnicottiana, não é sinônimo de hipocrisia ou de dissimulação consciente. Trata-se de uma estrutura psíquica que se forma quando o ambiente não oferece condições suficientemente boas para que o verdadeiro self se expresse e seja reconhecido. Em contextos escolares altamente normativos, nos quais a conformidade é premiada e a singularidade é tratada como desvio, há o risco real de que estudantes desenvolvam modos de existência nos quais a performance da adequação substitui a expressão genuína de si mesmos. As práticas artísticas, ao criarem espaço para a expressão não normativa, atuam diretamente sobre essa dinâmica.

O conceito de espaço potencial ocupa posição estruturante na teoria winnicottiana. Trata-se de uma área intermediária entre a realidade interna e a realidade compartilhada, na qual emergem o brincar, a imaginação, a experiência cultural e a criação. Acerca dessa dimensão, Winnicott (1975, p. 75) afirma que “a característica essencial do que desejo comunicar refere-se ao brincar como uma experiência, sempre criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver”.

A amplitude dessa formulação é decisiva: Winnicott não restringe o brincar à infância nem à ludicidade recreativa. O brincar é o modo pelo qual o ser humano, em qualquer fase da vida, habita criativamente o mundo. As práticas artísticas inserem-se nesse espaço ao possibilitar que emoções, conflitos e fantasias sejam representados simbolicamente, transformando experiências brutas em formas compartilháveis e elaboradas. Essa transformação tem valor psíquico específico: ao dar forma ao que antes era difuso, o sujeito ganha certa distância de sua própria experiência e pode, a partir dessa distância, olhar para ela com mais clareza.

No ensaio "Vivendo de Modo Criativo", incluído em Tudo Começa em Casa (Winnicott, 2011), o autor distingue dois modos fundamentais de existência: um criativo, no qual o sujeito se sente real e engajado com a vida, e outro submetido, no qual a conformidade às expectativas externas sufoca a espontaneidade. A arte, ao criar condições para que o estudante se expresse a

partir de si mesmo, funciona como anteparo a esse segundo modo de viver e, portanto, como recurso concreto de promoção da saúde.

É importante sublinhar que o espaço potencial não é criado apenas pelo material artístico, mas pela qualidade da relação que envolve a prática. Um ateliê ou uma oficina que reproduza a lógica avaliativa e competitiva dominante na escola não constituirá espaço potencial no sentido winnicottiano. O que Winnicott descreve é uma experiência relacional: o espaço só emerge quando há um ambiente suficientemente bom, ou seja, quando há presença humana atenta, disponível e não invasiva. O papel do psicólogo escolar e do professor de artes é, portanto, fundamentalmente o de sustentar esse ambiente, mais do que conduzir ou avaliar os resultados.

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR

A Psicologia Escolar, comprometida com a promoção do desenvolvimento e com a prevenção do sofrimento, encontra nas práticas expressivas um campo fértil de intervenção. Oficinas de desenho, pintura, escrita criativa, colagem e expressão corporal podem constituir espaços de escuta e acolhimento que não substituem o trabalho clínico, mas operam em uma dimensão preventiva e coletiva, acessível ao conjunto dos estudantes.

Essas atividades são especialmente relevantes porque comunicam sem exigir formulação verbal elaborada, condição que muitas vezes representa uma barreira para crianças e adolescentes em sofrimento. A linguagem plástica, musical ou teatral oferece um caminho alternativo pelo qual o sujeito pode externalizar o que ainda não encontrou palavras, iniciando um processo de simbolização que é, em si mesmo, terapeuticamente significativo, ainda que não se confunda com psicoterapia.

Na prática, a atuação do psicólogo escolar com práticas expressivas pode se organizar em diferentes formatos. Oficinas temáticas, abertas a estudantes de diferentes turmas, criam oportunidades de expressão fora do contexto avaliativo da sala de aula. Grupos de expressão para estudantes sinalizados pelos professores como em sofrimento permitem uma atenção mais específica sem o estigma do encaminhamento clínico. Assessorias a professores de artes, orientando-os sobre como acolher produções que revelem conteúdo emocionalmente carregado, ampliam o alcance do cuidado para além das intervenções diretas do psicólogo. Em todos esses contextos, a escuta atenta ao que a produção artística comunica é tão importante quanto a produção em si.

Além disso, as práticas expressivas favorecem a construção de vínculos entre pares e fortalecem o sentimento de pertinência à comunidade escolar, dois fatores protetivos

fundamentais para a saúde mental na adolescência. Estar junto em torno de uma atividade criativa, compartilhar produções e reconhecer no trabalho do outro algo que ressoa com a própria experiência são dimensões relacionais que a escola raramente oferece por outros meios. O psicólogo escolar pode articular essas ações em parceria com professores, coordenadores e famílias, orientando a escola para uma cultura institucional que valorize a expressão subjetiva como parte do projeto educativo.

É relevante considerar também os limites dessa atuação. O psicólogo escolar que trabalha com práticas expressivas deve estar atento aos sinais de que uma criança ou adolescente necessita de suporte clínico especializado, e deve ser capaz de realizar esse encaminhamento de forma cuidadosa, evitando que a referência ao serviço de saúde seja vivida como exclusão ou como fracasso. A parceria com a rede de saúde mental do território é, portanto, parte indispensável da atuação preventiva da psicologia escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso teórico realizado neste artigo permite afirmar que a arte não ocupa, na escola, um lugar periférico ou meramente decorativo. Compreendida à luz da psicologia winnicottiana, ela constitui espaço potencial no sentido mais preciso do termo: uma área de existência na qual o sujeito pode, ao mesmo tempo, ser si mesmo e relacionar-se com o mundo, elaborando simbolicamente as experiências que o constituem e o desafiam.

A articulação entre Winnicott, Vygotsky, Freire e Lowenfeld e Brittain revelou a consistência de um argumento que atravessa campos distintos: a criação é condição do desenvolvimento humano, não seu ornamento. Se a imaginação se alimenta da experiência vivida (Vygotsky), se educar é um ato de cuidado e de reconhecimento (Freire), e se a expressão artística revela a personalidade em sua singularidade (Lowenfeld; Brittain), então suprimir as práticas criativas da escola é empobrecer a própria condição de aprender e de existir.

O conceito winnicottiano de falso self oferece, nesse quadro, uma chave analítica particularmente potente para compreender o que está em jogo quando a escola silencia a expressão subjetiva dos estudantes. Não se trata apenas de uma perda estética ou cultural: trata-se do risco de que crianças e adolescentes desenvolvam modos de existência nos quais a performance da adequação substitui a experiência genuína de si mesmos, com consequências profundas para a saúde emocional e para a capacidade de estabelecer vínculos autênticos ao longo da vida.

Este estudo apresenta como limite o fato de se restringir à revisão bibliográfica, sem dados empíricos que dimensionem os efeitos das práticas expressivas em populações escolares

específicas. Pesquisas qualitativas e intervenções documentadas nesse campo constituem uma agenda urgente, especialmente diante do cenário pós-pandêmico, que aprofundou as vulnerabilidades emocionais de crianças e adolescentes. O mapeamento de experiências já em curso em escolas públicas e privadas brasileiras, a sistematização de protocolos de intervenção com práticas expressivas e a articulação entre psicologia escolar e políticas públicas de saúde mental são desdobramentos possíveis e necessários dessa agenda.

O avanço dessas pesquisas pode consolidar as práticas artísticas como política institucional de saúde mental na escola, e não apenas como iniciativa pontual de profissionais sensíveis à dimensão subjetiva do educar. Esse é o horizonte que este artigo pretende contribuir a delinear: uma escola que compreenda a criatividade não como recurso pedagógico acessório, mas como condição fundamental da vida psíquica e, portanto, do ato de aprender.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

VYGOTSKY, Lev S. *Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WINNICOTT, Donald W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald W. *Tudo Começa em Casa*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

¹ Lucimara Bittencourt. Psicóloga clínica e escolar. Pós-graduação em Psicanálise Clínica Winnicottiana e Psicologia Escolar. Mestre em Psicomotricidade Humana pela Unicamp. Atua nas interfaces da saúde emocional, desenvolvimento humano e aprendizagem. lucimaratatinha@yahoo.com.br