

A GRAMÁTICA DO CONTROLE E A LINGUAGEM DAS INFÂNCIAS: NOTAS PARA O EXERCÍCIO DA ÉTICA DO CUIDADO

THE GRAMMAR OF CONTROL AND THE LANGUAGE OF CHILDHOODS:
NOTES FOR THE EXERCISE OF THE ETHICS OF CARE

LA GRAMÁTICA DEL CONTROL Y EL LENGUAJE DE LAS INFANCIAS:
NOTAS PARA EL EJERCICIO DE LA ÉTICA DEL CUIDADO

Márcio Pereira Cabral¹

Resumo: O artigo propõe uma leitura psicanalítica e decolonial das violências simbólicas, afetivas e institucionais na escola, especialmente no início da escolarização. Parte de Sigmund Freud para entender o trauma como falha de simbolização, e de Sándor Ferenczi para formular a “confusão de linguagens” entre o discurso normativo do adulto e a linguagem corporal-afetiva da criança. Dialoga com Michel Foucault ao evidenciar o biopoder na pedagogia do controle e com Manfred Liebel ao afirmar as infâncias protagonicas como sujeitos de direitos, agência e participação. Com Silvia Bleichmar, mostra como o silenciamento institucional produz adaptação traumática e alimenta a medicalização precoce. Critica a centralidade de desempenho, metas e normalização, que converte sofrimento em “desvio”. Em resposta, propõe a ética do cuidado — escuta radical, vínculo e presença — como posição clínica e política capaz de sustentar o sofrimento sem apagá-lo e de transformar a escola em lugar de simbolização e reconhecimento.

Palavras-chave: Infâncias. Trauma. Ética do cuidado. Psicanálise. Educação.

Abstract: The article offers a psychoanalytic and decolonial reading of symbolic, affective, and institutional forms of violence in schools, especially at the beginning of schooling. It draws on Sigmund Freud to understand trauma as a failure of symbolization and on Sándor Ferenczi to formulate the “confusion of languages” between the adult’s normative discourse and the child’s bodily-affective language. It engages with Michel Foucault to highlight biopower within pedagogies of control and with Manfred Liebel to assert protagonistic childhoods as subjects of agency, rights, and participation. Through Silvia Bleichmar, it shows how institutional silencing produces traumatic adaptation and drives early medicalization. The text criticizes the dominance of performance, standardization, and productivity, which convert suffering into “deviance.” In response, it proposes the ethics of care — radical listening, presence, and bonding — as a clinical and political stance capable of sustaining suffering without erasure and transforming schools into spaces of symbolization and recognition.

Keywords: Childhoods. Trauma. Ethics of care. Psychoanalysis. Education.

¹ Psicanalista em formação, mestre pela UFRGS, membro associado da Sigmund Freud Associação Psicanalítica, diretor do Instituto SIG — Psicanálise & Política e do Instituto E Se Fosse Você? ORCID: 0009-0001-6946-5944. E-mail: mrciocabral@gmail.com

Resumen: El artículo propone una lectura psicoanalítica y decolonial de las violencias simbólicas, afectivas e institucionales en la escuela, especialmente en el inicio de la escolarización. Retoma a Sigmund Freud para comprender el trauma como una falla de simbolización y a Sándor Ferenczi para formular la “confusión de lenguajes” entre el discurso normativo del adulto y el lenguaje corporal-afectivo de la niña o del niño. Dialoga con Michel Foucault al evidenciar el biopoder en las pedagogías del control y con Manfred Liebel al afirmar a las infancias protagónicas como sujetos de agencia, derechos y participación. A través de Silvia Bleichmar, muestra cómo el silenciamiento institucional produce adaptación traumática y favorece la medicalización precoz. Critica la centralidad del rendimiento, la normalización y la productividad, que convierten el sufrimiento en “desvío”. Como respuesta, propone la ética del cuidado — escucha radical, presencia y vínculo — como posición clínica y política capaz de sostener el sufrimiento sin borrarlo y transformar la escuela en un espacio de simbolización y reconocimiento.

Palabras clave: Infancias. Trauma. Ética del cuidado. Psicoanálisis. Educación.

A ESCOLA ENTRE A REPETIÇÃO DO TRAUMA E A POSSIBILIDADE DE ESCUTA DAS INFÂNCIAS

Nos corredores e pátios das escolas brasileiras, uma rotina inquietante se instalou. Não se trata apenas dos ataques que ganharam manchetes ou das estatísticas que colocam o país no topo do ranking mundial de violência contra professoras e professores (OCDE, 2018). Há também um clima cotidiano, menos visível, de medo e vigilância, de corpos tensos e vozes contidas. Essa atmosfera corrói silenciosamente a qualidade do trabalho docente e transforma a promessa de acolhimento em terreno fértil para mecanismos sutis de silenciamento. O que antes parecia exceção se converteu em hábito. Em artigo anterior (Cabral, 2023), analisou-se essa trama mais ampla — ataques à escola, precarização das condições de trabalho, reprodução de traumas coletivos. Aqui, porém, o olhar se volta para outro ponto: não apenas para os eventos extremos, mas também para as pequenas desmentidas diárias, os gestos de normalização que negam ou minimizam o sofrimento infantil e funcionam como uma forma persistente de violência simbólica e institucional.

Nos primeiros anos da escolarização — sobretudo entre os quatro e seis anos —, essa gramática do controle se torna mais nítida. É o momento em que a criança atravessa a fronteira entre o lar e a instituição, trazendo no corpo e na fala marcas que ainda não têm nome. O psiquismo está em formação, as relações com adultos de referência são intensas e estruturantes, e linguagem e afeto se entrelaçam de maneira decisiva. Mas essa não é uma etapa previsível nem uma linha reta de desenvolvimento, como imaginam as psicologias normativas. Sigmund Freud já advertia, em seus textos sobre a sexualidade infantil (2010), que a infância é atravessada desde sempre pelo inconsciente e pelo desejo, marcada por conflitos e perdas que não obedecem a cronologias evolutivas. Manfred Liebel (2008) acrescenta que a infância não é um simples “vir-a-ser adulto”, mas uma experiência radical e complexa do humano, dotada de uma linguagem própria que a escola, muitas vezes, não escuta.

Neste sentido, Liebel (2021) acrescenta a perspectiva das infâncias protagônicas, o que contribui para que as analisemos como uma categoria multifacetada, constituindo uma abordagem decolonial das infâncias ao romper com a imagem hegemônica — forjada no Norte Global² — da criança como sujeito universal, homogêneo e passivo, mero “futuro adulto”

² O termo *Norte Global* é usado nas ciências sociais para designar os países e regiões que concentram maior poder econômico, tecnológico e político no sistema mundial — em geral, a Europa Ocidental, os Estados Unidos, o Canadá, o Japão, a Austrália e a Nova Zelândia. Mais do que um critério geográfico, trata-se de uma categoria analítica que expressa relações históricas de dominação colonial e neocolonial sobre o chamado *Sul Global*, marcando a assimetria na produção de saberes, recursos e normas internacionais.

a ser tutelado. Ao usar o termo “protagônicas”, Liebel não sugere uma adultização precoce, mas afirma que as crianças já exercem agência dentro das suas próprias condições e culturas: criam redes, produzem saberes, organizam práticas e reivindicam direitos coletivos mesmo quando os adultos não reconhecem isso. Essa noção propõe reconhecer as múltiplas infâncias existentes e compreender cada uma como agente capaz de interpretar e transformar o mundo, deslocando as políticas e práticas da tutela para a escuta real e para a participação efetiva das crianças na construção dos seus direitos “a partir de baixo”. Assim, o conceito de infâncias protagonicas torna-se um princípio político fundamental para descolonizar as políticas públicas e as práticas voltadas às infâncias, valorizando suas culturas, vontades próprias e formas de organização coletiva.

É neste contexto que, ao ingressar na escola, a criança pequena se depara com um novo campo relacional, novos ritmos, novas exigências de inscrição simbólica. O espaço escolar, nesse sentido, deveria ser capaz de sustentar essa transição com mais delicadeza, oferecendo acolhimento, continuidade e espaço para a elaboração do estranhamento e da perda. No entanto, o que temos observado é o oposto: um ambiente cada vez mais hostil, apressado, marcado por relações verticais, exigências precoces de desempenho e gestos de exclusão simbólica. A escola, ao invés de proteger a criança de violências anteriores, torna-se ela mesma uma produtora de novos traumas, porque converteu-se num ambiente atravessado por múltiplas violências dentro da contemporaneidade³.

O sofrimento infantil, nesses contextos, não costuma ser reconhecido. A criança que chora, que se isola, que se agita ou que se recusa a obedecer é, muitas vezes, tratada como “indisciplinada”, “imatura”, como se tivesse um “problema de comportamento”. Sua expressão afetiva não encontra tradução, nem escuta, nem reconhecimento. O trauma não se define apenas pela intensidade objetiva de um acontecimento, mas pela impossibilidade de simbolização. Sofre, acima de tudo, a criança que vive uma experiência que ninguém nomeia, que ninguém acolhe, que ninguém sustenta. Sofre a criança que fala por gestos, por atos ou por sintomas — e é corrigida, incomprendida.

A contribuição da psicanálise para essa discussão é decisiva justamente porque ela se recusa a patologizar preliminarmente o sofrimento, e porque se orienta pela ética da escuta — do que escapa, do que insiste, do que retorna. Em Freud, especialmente nos textos sobre o traumático e a compulsão à repetição (Freud, 2010), as infâncias aparecem como tempo privilegiado de constituição do psiquismo, mas também como lugar em que o desejo do adulto pode incidir de modo violento e silenciador. A análise freudiana do trauma, longe de reduzi-lo a uma resposta emocional desproporcional, revela a complexidade das inscrições psíquicas que não puderam ser elaboradas, e que, por isso, se repetem em novos contextos. A criança que sofre, nesse sentido, não “dramatiza” — ela responde, com os recursos que tem, a uma experiência psíquica que não encontrou inscrição simbólica.

Sándor Ferenczi (2025) já antecipava uma ideia decolonial das infâncias ao ampliar e radicalizar a leitura freudiana e nos oferecer uma chave ainda mais precisa para compreender as violências — físicas, simbólicas e afetivas — que, muitas vezes, não são reconhecidas: quando a experiência traumática não encontra quem a nomeie e a acolha, a criança pode ser levada a duvidar da própria percepção. É nesse contexto que Ferenczi propõe a noção de “confusão de linguagens”: o adulto se expressa na linguagem do poder, da racionalização

³ Nem toda escola é violenta o tempo todo. As violências atravessam a instituição, mas não a definem de forma absoluta. Desde os estudos críticos sobre educação, como os de Bourdieu e Passeron (1992), reconhece-se que a escola pode reproduzir desigualdades sociais por meio de mecanismos sutis e naturalizados. Ao mesmo tempo, inspirada em perspectivas como a de Paulo Freire (2019), ela também pode ser um espaço de liberação pedagógica e construção crítica do saber. A escola é, portanto, contraditória: lugar de possibilidade e, simultaneamente, de reprodução de desigualdades — uma tensão com a qual precisamos lidar de forma consciente e crítica.

e do desmentido; a criança, na linguagem do afeto, do corpo e do apelo. Se essa diferença radical não é mediada por um gesto de cuidado — ou, como ele descreve, por um “sentir com”⁴ — a ruptura se cristaliza, transformando-se em retraimento, anestesia psíquica e formas patológicas de adaptação.

No espaço escolar, essa confusão de linguagens se reproduz cotidianamente. A linguagem da instituição — centrada em regras, objetivos, avaliações — se choca com a linguagem da criança, feita de gestos, brincadeiras, medos e explosões. Em vez de uma mediação cuidadosa, o que se oferece é, muitas vezes, a punição, a medicalização ou o silêncio. A criança que se recusa a sentar-se, que não responde à chamada, que não acompanha a atividade proposta, é lida como resistente ou problemática. Mas a pergunta que deveríamos fazer é: do que essa criança está falando com o seu corpo? Escutar o sofrimento infantil é desafiar a ordem do silenciamento. É recusar a ideia de que a criança pequena não sabe o que sente, de que é “imatura”, “exagerada”, “sem noção”. É reconhecer que ali, onde há excesso de afeto, há um pedido de reconhecimento. Que, onde sevê sintoma, pode haver uma tentativa de elaborar algo que o mundo ainda não foi capaz de escutar.

A psicanálise, sobretudo em sua vertente ferenciana, nos oferece uma linguagem para acolher esse sofrimento sem negá-lo, sem apressar sua tradução, sem convertê-lo imediatamente em diagnóstico. Mas ela nos oferece também uma posição ética: a de não abandonar a criança à sua dor. A de sustentar, com presença e cuidado, aquilo que ainda não pode ser dito — mas que já está sendo vivido.

A CRIANÇA, O TRAUMA E A AUSÊNCIA DE SIMBOLIZAÇÃO: COMO A PSICANÁLISE ANTECIPOU A DECOLONIALIDADE DAS INFÂNCIAS AO LONGO DE SEUS ESTUDOS SOBRE CRIANÇAS

A psicanálise nos ensina que o sofrimento psíquico não pode ser reduzido a eventos objetivos ou mensuráveis. O trauma, em particular, se constitui como uma experiência que ultrapassa a capacidade do sujeito de dar sentido ao que vivencia. Em *Além do princípio de prazer* (Freud, 2010), o trauma é descrito como uma intrusão de excitação que não pode ser ligada ou representada. O que retorna na forma de sintoma, de compulsão, de fragmento onírico ou de perturbação comportamental não é apenas uma lembrança — é uma falha na simbolização.

Esse retorno do trauma não é narrativo: ele se manifesta por vias indiretas, corporais, repetitivas. Freud observa que o sujeito traumatizado não revive o passado como memória, mas o repete como se estivesse preso a uma cena que nunca chegou a ser vivida como experiência subjetiva. Esse ponto é crucial para pensarmos as infâncias: o sofrimento da criança não pode ser interpretado segundo os parâmetros da fala adulta. A criança fala com o corpo, com os gestos, com os silêncios — e, quando não é escutada, repete.

Sándor Ferenczi (2011) aprofunda essa concepção ao introduzir uma noção relacional do trauma. Para ele, uma experiência não se torna traumática apenas quando a violência não encontra acolhimento simbólico. O trauma é uma experiência que excede e, ao mesmo tempo, colapsa a possibilidade de tradução. Quando a criança é deixada sozinha diante de um excesso — seja um grito, uma ausência, um toque invasivo, um silêncio destrutivo — e não encontra uma figura que possa nomear ou sustentar o que ela está vivendo, esse excesso se converte em ruído psíquico.

⁴ Aqui se apoia no conceito ferenciano de *Einfühlung*, usualmente vertida como “empatia”, mas que, aqui, escolho traduzir por “sentir com”, para sublinhar que, em Ferenczi, trata-se de uma presença implicada: compartilhar algo da dor e da experiência do outro, sem substituí-la pela linguagem do adulto. Esse é um gesto ético de testemunho e reconhecimento, mais que uma compreensão técnica ou distante. Na parte 5 do presente artigo, o conceito de *Einfühlung* se abre para uma maior compreensão.

É nesta “confusão de linguagens” — uma assimetria que não é mediada por escuta — que ocorre o colapso do vínculo simbólico. A criança, ao perceber que sua experiência não é reconhecida, começa a duvidar de si. Essa dúvida é o núcleo do desamparo. Não se trata apenas de um abandono factual, mas de uma cisão na confiança elementar de que aquilo que se sente pode ser legitimamente sentido.

Silvia Bleichmar (1997) também nos oferece uma leitura potente e complementar a essa perspectiva. Ao abordar a constituição subjetiva da criança, ela afirma que a infância não pode ser pensada fora da rede de adultos que a significam. Para ela, o sofrimento infantil se instala quando o desejo e o discurso do adulto anulam a possibilidade de a criança construir uma representação própria de si e do mundo. O sujeito em constituição precisa ser inscrito simbolicamente — não apenas regulado. Quando essa inscrição é substituída por controle, punição ou indiferença, o resultado é uma subjetividade marcada pela ausência.

Bleichmar insiste: há sofrimento psíquico nas infâncias que não se expressa por queixas verbais, mas por condutas que o adulto muitas vezes interpreta como “problemas”. São essas condutas — agitação, isolamento, agressividade, desatenção, recusa alimentar, perturbações do sono — que, no campo institucional escolar, tendem a ser enquadradas como desvio. O gesto clínico que a psicanálise propõe é outro: trata-se de escutar o que está sendo dito, ainda que sem palavras.

Nesse processo, o gesto traumático de abandono é repetido pela escola. Não por perversidade, mas por estrutura. A lógica institucional contemporânea — marcada por produtividade, desempenho, normatização e metas — é pouco compatível com a escuta do sofrimento. Crianças pequenas, em especial as que vivem situações de vulnerabilidade social, racial e afetiva, chegam à escola com experiências que não cabem nas grades curriculares⁵. Elas não precisam apenas aprender a ler e escrever. Elas precisam ser reconhecidas como sujeitos em constituição. Precisam de presença, de cuidado, de simbolização.

Mas o que a escola oferece? Com frequência, oferece silêncio. A medicalização precoce de comportamentos infantis funciona, nesses casos, como um desmentido institucional do sofrimento. O que era um pedido de escuta vira um protocolo. O que era uma expressão subjetiva vira um desvio biológico. E assim, como alertava Ferenczi (2011), o trauma se aprofunda — não porque se repete a mesma cena, mas porque não há quem escute a repetição.

Bleichmar (2001) analisa a crescente tendência à patologização da infância como um sintoma social de intolerância à diferença e à dor. Para ela, a criança contemporânea é cada vez mais objeto de discursos que não reconhecem sua opacidade. O que não é imediatamente compreensível, é tratado como erro. A psicanálise, em contrapartida, nos convida a sustentar o enigma. A criança não deve ser interpretada a partir de um saber externo, mas a partir da escuta do que emerge em sua singularidade.

Quando a escola falha em sustentar essa escuta, ela se torna um lugar de repetição traumática. É importante nomear: esse trauma não é “natural” das infâncias. Ele é produzido por contextos que não reconhecem a criança como sujeito. Ele é reforçado por políticas públicas que precarizam o trabalho docente, que sobrecarregam educadoras, que impõem currículos fechados e metas inalcançáveis. O sofrimento é institucional.

A resposta psicanalítica a esse cenário não é a culpabilização da escola, mas a restituição de seu papel como espaço de cuidado. Ferenczi propõe que o analista se torne uma “testemunha credível” da dor do analisando. Podemos estender essa proposta à escola: ser

⁵ Os estudos decoloniais das infâncias criticam a visão eurocêntrica que universaliza a criança e apaga as diferenças étnicas, raciais e culturais. Defendem a descolonização do saber e do poder, o reconhecimento do outro e a valorização da singularidade das infâncias. Essa perspectiva questiona currículos, instituições e teorias universalistas, convidando a produzir novas narrativas que garantam direitos, reconheçam a diversidade e promovam um “desaprender” das marcas coloniais em favor do Bem Viver (Dourado, 2020).

testemunha é estar presente sem negar, sem corrigir, sem interpretar de imediato. É reconhecer que há algo que precisa de tempo, de espaço e de vínculo para se transformar em palavra.

Essa escuta, no entanto, não pode ser sustentada por indivíduos isolados. Como alerta Bleichmar, o cuidado com a criança exige um entorno institucional comprometido. Não há escuta possível se o adulto está exausto, se não há tempo para pausa, se o medo de “perder o controle” orienta a relação com os pequenos. É preciso, portanto, que a escuta do trauma seja também uma convocação à transformação das instituições: menos controle, mais cuidado; menos avaliação, mais presença; menos enquadramento, mais vínculo.

Pensar o trauma infantil a partir de Freud, Ferenczi e Bleichmar é romper com a ideia de que a criança se adapta, supera ou se corrige, o que nos ajuda a pensar uma perspectiva decolonial das infâncias a partir do seu psiquismo. Não se trata de corrigir a criança, mas de escutar o que nela resiste à normalização. É nessa resistência que pulsa sua subjetividade. A escola, que poderia ser espaço de elaboração simbólica, torna-se palco de exclusão. A criança aprende, cedo, que não há lugar para sua dor — a não ser no corpo.

O CORPO DA CRIANÇA COMO CAMPO DE DISPUTA

O corpo não é um dado natural. Ele é o primeiro campo de inscrição da experiência subjetiva, o território onde o sujeito começa a se constituir, onde os afetos tomam forma e onde o mundo social se inscreve antes mesmo de que a linguagem possa nomeá-lo. A psicanálise, desde seus primórdios, reconhece o corpo como lugar de inscrição pulsional, como superfície de manifestação do inconsciente e como suporte para as marcas deixadas pelos encontros — e desencontros — com o outro. Para a criança pequena, essa dimensão corporal é ainda mais evidente: o corpo é o primeiro mediador entre o dentro e o fora, entre a excitação e o limite, entre a presença e a ausência.

Freud, em seus *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (Freud, 2010), já indicava que o corpo da criança é intensamente erotizado, pulsionalizado e socialmente regulado. Mas essa erotização não se dá em termos genitais ou lineares: ela se distribui pelas zonas corporais, pelos gestos, pelos afetos e pelas sensações. Cada cuidado, cada ausência, cada nomeação ou omissão participa da construção desse corpo como corpo próprio, como corpo que sente, deseja, responde e sofre.

Ferenczi (2011) aprofundou essa concepção ao mostrar que o trauma infantil frequentemente se instala no corpo antes de qualquer possibilidade de simbolização. O corpo traumatizado é aquele que foi tocado sem consentimento, invadido sem proteção, silenciado sem tradução. É também o corpo que foi ignorado, que foi deixado só diante da angústia, da excitação, da dor. Para tal, o psiquismo da criança se organiza a partir da confiança que pode ou não ser estabelecida com relação à sua própria sensibilidade corporal. Quando essa confiança é traída — quando o corpo é invadido ou desmentido — o resultado não é apenas o sofrimento, mas a desorganização.

Silvia Bleichmar (1997) contribui para esse debate ao destacar que o corpo da criança é sempre um corpo “significado pelo outro”. Ele não existe fora das atribuições afetivas, simbólicas e discursivas que o constituem. O corpo infantil é um corpo interpretado, nomeado, controlado. Ele é educado antes de falar. É regulado antes de escolher. E é silenciado antes de compreender. A subjetivação passa, portanto, pela disputa sobre os sentidos atribuídos a esse corpo e por suas possibilidades (ou impossibilidades) de tornar-se lugar de expressão singular.

No espaço escolar, essa disputa se radicaliza. A escola opera, muitas vezes, como uma instituição disciplinar que visa não apenas transmitir conteúdos, mas normatizar o corpo infantil. Há uma pedagogia do controle: sentar direito, levantar a mão, andar em fila, ficar em silêncio, pedir permissão para se mover. Essa lógica ecoa o que Michel Foucault descreve como biopoder em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (2014), um regime que administra,

vigia e corrige os corpos para garantir sua docilidade e utilidade. O corpo da criança pequena, pulsional, espontâneo, em processo de inscrição simbólica, é interpretado como ameaça à ordem. É preciso, então, perguntar: o que isso nos diz? O que está sendo expressado na recusa da criança em se sentar, no choro persistente, na agitação sem causa aparente? A psicanálise nos convida a escutar o sintoma não como falha, mas como tentativa de simbolização. Ferenczi (2025) propõe que o adulto — o analista, mas também o educador — sustente o enigma, sustente o não saber diante do sofrimento da criança. A urgência de interpretar, de enquadrar, de corrigir, é, muitas vezes, uma defesa contra a angústia que o sintoma infantil provoca no adulto. Mas é justamente nesse ponto que o vínculo pode construir-se: quando o adulto se dispõe a não responder de imediato, a não apagar a diferença, a não interromper o gesto com uma explicação.

Bleichmar (2001) reforça essa perspectiva ao afirmar que o corpo da criança é lugar de manifestação do desejo — desejo esse que nem sempre se traduz em palavras, mas que se expressa nas ações, nos ritmos, nas resistências. O sintoma, para ela, é um ponto de condensação entre o que não pôde ser simbolizado e o que tenta emergir como significação. Ao escutar o corpo, o adulto pode abrir uma possibilidade de tradução. Ao silenciá-lo, reforça o trauma.

A escola, quando perde essa escuta, perde também sua função de espaço de simbolização coletiva. Ela se converte em lugar de repetição de violências anteriores, em cenário de reafirmação do desamparo. O corpo da criança, que deveria ser reconhecido como expressão singular de sua subjetividade em constituição, passa a ser tratado como obstáculo ao bom funcionamento da instituição. A criança, por sua vez, aprende que seu corpo precisa ser contido, domesticado, adaptado — e, assim, aprende também que o mundo não tolera sua presença espontânea.

Essa pedagogia do adestramento⁶ se manifesta, muitas vezes, em microgestos: no tom de voz autoritário, na punição pelo movimento, na recusa do toque, no desprezo pela brincadeira. São formas de violência simbólica que vão se acumulando no cotidiano escolar e que produzem efeitos psíquicos profundos. A criança começa a se desconectar do próprio corpo, a não confiar no que sente, a inibir sua espontaneidade. Essa inibição não é conquista da civilidade — é mutilação da subjetividade.

A resposta institucional a esse processo não pode ser individualizada. É preciso repensar coletivamente o modo como as escolas escutam e respondem às demandas das crianças. Isso implica formar professoras e professores para reconhecer os sinais do sofrimento, mas também exige condições concretas de trabalho, tempo para o vínculo, espaços de partilha entre os profissionais. O corpo da criança é campo de disputa porque nele se inscrevem os discursos sobre a infância, os projetos políticos de futuro, as normas de conduta e os desejos dos adultos. O cuidado com a infância é sempre relacional — e, portanto, coletivo.

INFÂNCIAS, COLONIALIDADE E SILENCIAMENTO INSTITUCIONAL

Se Freud e Ferenczi nos ensinaram que o trauma não se define apenas pela intensidade de um evento, mas pela ausência de simbolização e pelo desamparo relacional que o acompanha, os estudos decoloniais das infâncias nos mostram que essa ausência não é apenas contingente, mas produzida por estruturas sociais e institucionais que se repetem historicamente. A escola, neste contexto, é um dos principais espaços onde essas estruturas se atualizam — muitas vezes sob o disfarce da normalização, da inclusão e da disciplina.

⁶O que chamamos aqui de “pedagogia do adestramento” designa as práticas educativas voltadas para a obediência, a repetição mecânica e a disciplina, em contraste direto com a proposta de Paulo Freire (2019), para quem a educação deve ser entendida como prática de liberdade, isto é, um processo crítico e dialógico que possibilite a conscientização e a transformação social.

Maira Prieto Bento Dourado (2020), em sua crítica nos estudos decoloniais das infâncias, afirma que a escola continua operando sob a lógica da colonialidade, exigindo da criança, com diversos marcadores de diferenças, a adaptação a uma norma que a exclui. Essa norma não é apenas curricular ou linguística: é corporal, afetiva, temporal. Espera-se da criança que ela se conforme a um modelo idealizado de comportamento, linguagem e desenvolvimento — um modelo que, historicamente, exclui o modo de ser da maioria das infâncias brasileiras.

Essa lógica está diretamente associada ao que Ferenczi (2011) chamou de adaptação traumática. Quando a criança percebe que aquilo que sente não será acolhido ou nomeado, ela deixa de confiar no valor de sua própria experiência. Adapta-se, para sobreviver psiquicamente, aos moldes de um ambiente que não a reconhece. No lugar de simbolização, o que se instala é o apagamento. O trauma, nesse cenário, não é apenas vivido — ele é reiterado diariamente pela negação institucional da escuta.

Manfred Liebel (2008), ao propor uma leitura crítica das infâncias como categoria social e política, rompe com a noção de que a criança é apenas um “vir-a-ser” adulto. Para ele, a criança é um sujeito do presente, com formas próprias de produzir sentido, de viver o mundo e de resistir. Reconhecer isso implica deslocar o olhar: deixar de ver a criança como um recipiente de conteúdos pedagógicos ou um corpo a ser disciplinado, e começar a escutá-la como alguém que deseja, que sofre, que inventa e que interrompe. O corpo da criança torna-se, assim, um território de colonização simbólica.

Dourado (2020) insiste que a escola opera como um dispositivo de “conversão simbólica”: ela não escuta a infância tal como ela se apresenta, mas tenta traduzi-la imediatamente em termos aceitáveis, previsíveis, controláveis. Essa tentativa de conversão é violenta porque apaga a singularidade da experiência. A criança é convidada a ser “igual às outras” — mesmo que, para isso, precise calar o próprio corpo, silenciar seus afetos, adaptar-se à norma. A escuta, nesse contexto, é sempre condicional: escutamos a criança se ela disser o que esperamos que diga.

A psicanálise, em sua vertente ética e clínica, propõe o oposto. Escutar o trauma é sustentar o que não se encaixa. É tolerar o enigma. É reconhecer que há algo no sofrimento infantil que não pode ser imediatamente traduzido, mas que precisa ser acolhido. A perspectiva ferenciana nos ensina que o trauma se agrava quando a criança é deixada sozinha diante do que sente. Quando não há uma presença que legitime sua dor. Quando a linguagem do adulto nega, distorce ou ridiculariza a linguagem da criança. A “confusão de linguagens”, nesse sentido, é também uma metáfora do silenciamento institucional: a escola fala de cidadania, mas exige conformidade; fala de escuta, mas pune a divergência; fala de inclusão, mas recusa o que não se ajusta.

Neste sentido, Liebel (2008) reforça que essa escuta precisa ser política. Ou seja, uma escuta que reconhece a assimetria entre os discursos. A criança, especialmente aquela em situação de vulnerabilidade social, racial ou afetiva, fala de outro lugar. Sua linguagem é atravessada por dores que não cabem nos currículos, por saberes que não foram legitimados pela academia, por memórias que não têm lugar na escola. Escutar essas crianças é também questionar a forma como o espaço escolar está organizado — em seus valores, em suas normas, em seus afetos.

A colonialidade das infâncias se sustenta, em grande parte, pela recusa em reconhecer que o sofrimento infantil é legítimo mesmo quando não é falado de modo adulto. A criança que não se encaixa não é uma falha. É uma fala. E é essa fala que a escola precisa aprender a escutar, se quiser de fato se constituir a partir da ética do cuidado.

A violência epistêmica nega o saber da criança sobre si mesma. Ela interrompe sua possibilidade de narrar. Ela transforma sua tentativa de existir em disciplina, sua dor em problema,

sua singularidade em desvio. Escutar as crianças, como nos propõe os estudos decoloniais das infâncias, é mais do que uma prática pedagógica: é uma posição política. E, para a psicanálise, é também uma posição de estar junto da criança mal acolhida e do seu sofrimento (Ferenczi, 2011). Sustentar o que a criança tem a dizer, mesmo — e sobretudo — quando ela ainda não encontrou as palavras.

POR UMA ÉTICA DO CUIDADO DAS INFÂNCIAS

A experiência de Ferenczi com o trauma o levou a formular um princípio ético que desestabiliza a lógica tradicional da neutralidade analítica: o analista deve tornar-se uma testemunha confiável da dor do outro. Não basta ouvir à distância; é preciso implicar-se na escuta — não como especialista que decifra, mas como presença humana que sustenta o sofrimento infantil. Essa posição não significa “fundir-se” com o analisando, mas sim colocar-se de modo sensível e responsável diante daquilo que emerge na transferência, especialmente quando se trata de uma criança.

Entre os leitores de Ferenczi, é comum traduzir o conceito de *Einfühlung* como “empatia”. Contudo, empatia é um termo que chega ao campo psicanalítico via tradução do alemão para o inglês e carrega conotações que não correspondem plenamente ao sentido original. Aqui se escolhe a tradução “sentir com”, que preserva o núcleo da concepção ferenciana: não se trata apenas de compreender intelectualmente o que o outro sente, mas de colocar-se, com “elasticidade da técnica”, em posição de acompanhar o afeto, estar presente no mesmo campo emocional, sem perder a função analítica ou, no caso da escola, a função educativa. “Sentir com” implica entrar em ressonância com a experiência da criança, permitindo que ela se sinta reconhecida e não sozinha diante de sua dor. É por essa concepção não tutelada de autoridade sobre as infâncias que se defende aqui a ética do cuidado como princípio decolonial e uma importante contribuição da psicanálise para um campo mais amplo e interdisciplinar sobre o cuidado e a educação das infâncias. Pois quando transposta para o espaço escolar, essa ética do cuidado não significa “psicologizar” a sala de aula ou esperar que professoras e professores tornem-se terapeutas. Significa reconhecer que a escola é inevitavelmente atravessada pelo inconsciente, pelo desejo, pela repetição, pela transferência e pela resistência. Onde há vínculos, há afetos; onde há linguagem, há silêncios que falam; onde há convivência, há também sofrimentos que precisam encontrar um lugar para se inscrever.

A criança, mesmo muito pequena, já está imersa nas exigências simbólicas do mundo adulto. Ignorar isso é recusar-se a ouvir o que está em jogo nas manifestações que a instituição tende a chamar de “comportamento”, “dificuldade” ou “problema”. É assim que se instala, no núcleo da infância, uma solidão subjetiva que constitui o coração do trauma. A escola, muitas vezes, participa desse processo — não por maldade, mas pela estrutura que organiza seu funcionamento. Como vimos ao longo deste artigo, o ambiente escolar, regido por metas, conteúdos, tempos regimentados e avaliações constantes, tende a priorizar a ordem em detrimento da escuta. Mas é precisamente nesse ponto que a clínica ferenciana oferece outra via: sustentar o enigma, reconhecer o excesso como legítimo, oferecer presença e disponibilidade.

Aqui, a contribuição de Alexandre Patrício de Almeida (2022), em *Por uma ética do cuidado, vol. 1: Ferenczi para educadores e psicanalistas*, é central. Almeida aproxima a ética ferenciana da prática escolar e mostra que o cuidado é inseparável de três pilares: escuta, vínculo e afetividade. Para ele, não existe processo educativo que se pretenda emancipador sem o reconhecimento da criança como sujeito de linguagem e desejo. Escutar não é tolerar passivamente, mas colocar-se em relação com o que se manifesta — inclusive o que é incômodo, disruptivo ou aparentemente “sem sentido”. O vínculo não é mera simpatia: é compromisso sustentado, que resiste ao abandono e à indiferença. E a afetividade não é adereço, mas a base sobre a qual se constrói qualquer experiência de aprendizagem significativa.

O cuidado, nesse sentido, é menos uma técnica do que uma posição ética. Implica suportar a angústia de não saber e a frustração de não poder interpretar de imediato, permanecendo, ainda assim, ao lado da criança. Como lembrava Ferenczi, o que cura — ou, no caso da escola, o que transforma — não é a neutralidade, mas a presença afetiva que se dispõe a “sentir com” e que não transforma o sofrimento em patologia antes de escutá-lo em sua singularidade.

Esse tipo de escuta não se ensina por manuais nem se garante por protocolos. Ele exige uma formação ética, sensível e reflexiva — mas também requer que professoras e professores sejam, eles próprios, sustentados em espaços de escuta e elaboração. Ninguém sustenta o sofrimento se está, ele mesmo, silenciado. O desamparo docente, agravado por anos de precarização e ataques à educação pública, repercute diretamente na capacidade de cuidado da escola (Cabral, 2023). Transformar a escola em um espaço de cuidado começa por cuidar de quem cuida.

Esse cuidado ético se expressa num gesto simples e radical: restituir à criança sua dignidade simbólica. Isso significa permitir que chore, que brinque, que se move, que diga não. Não se trata de permissividade total, mas de disposição para escutar tudo. Reconhecer que o “mau comportamento” pode ser um pedido de ajuda, que a recusa a participar pode ser recusa a ser excluída, que o silêncio pode funcionar como proteção diante de um ambiente que não acolhe. Como lembra Bleichmar (1997), a criança não é apenas aprendiz passiva: é sujeito que interpreta, sofre, resiste — inclusive contra o excesso do mundo adulto.

A ética do cuidado na escola não se opõe à tradição da pedagogia crítica⁷: ela a amplia. Enquanto essa vertente da pedagogia historicamente denunciou as formas de opressão que atravessam a escola, a ética do cuidado introduz um deslocamento fundamental ao reconhecer que o poder também se exerce sobre os corpos e afetos das crianças — e que é aí que a colonização persiste. Nesse sentido, o cuidado não é assistencialismo nem tutela: é reconhecimento da criança como sujeito presente, produtor de linguagem, desejo e saber. Pensar o cuidado como categoria central é aproximar-se de uma perspectiva decolonial das infâncias, que rompe com a ideia moderna, ocidental e normativa da criança como falta, espera ou preparação. A aprendizagem deixa de estar dissociada da experiência afetiva, o conteúdo não se sobrepõe ao vínculo, e o tempo da criança deixa de ser algo a ser adicionado. Essa mudança não exige apenas investimentos materiais — embora a precariedade estrutural da educação pública deva ser combatida —, mas sobretudo um investimento simbólico e político: reconhecer que escutar a criança é um ato clínico e político.

A ética do cuidado, inspirada em Ferenczi e articulada às reflexões de Almeida (2022), permite sustentar o sofrimento sem apagá-lo, corrigi-lo ou enquadrá-lo. Ela assume que a criança não é um vir-a-ser, mas um ser que vive, sente, cria e interpreta agora. Dizer “o que você sente importa” é um gesto clínico e, ao mesmo tempo, um gesto de descolonização: afirma que a criança não é um corpo a ser normalizado, mas um sujeito cuja experiência tem valor próprio. Reconhecer que sua dor não é exagero, que seu medo não é bobagem e que seu corpo tem direito à expressão é romper com a tradição colonial que silencia, pathologiza e corrige aquilo que escapa ao padrão adulto, branco, escolarizado e normativo. A ética do cuidado, nesse sentido, oferece à psicanálise sua contribuição mais potente ao debate decolonial sobre as infâncias: desloca o foco da adaptação para a escuta, do controle para o acolhimento, do futuro para o presente, produzindo uma política da presença e do reconhecimento.

⁷ Mais uma vez nos apoiamos na pedagogia freireana (Freire, 2019) para reivindicar uma pedagogia crítica, dialógica e emancipadora, que se oponha às práticas de adestramento e forme sujeitos capazes de refletir e transformar sua realidade.

CONCLUSÃO: A ÉTICA DO CUIDADO COMO APOSTA DE ESCUTA

Quando falamos de violência nas escolas, não estamos descrevendo apenas fatos isolados ou episódios extremos. Estamos apontando para uma estrutura. Uma trama persistente de exclusões, silenciamentos e desmentidos que, sob o manto da normalidade institucional, transforma o trauma em rotina. Essa estrutura não se apresenta apenas nos eventos visíveis — agressões físicas, ataques, encaminhamentos, laudos, punições —, mas também no cotidiano disciplinar que vigia corpos, medicaliza afetos e desautoriza a palavra da criança. É uma máquina simbólica que desampara professoras, professores e crianças simultaneamente, esvaziando o espaço da escola como lugar de produção de sentido e, muitas vezes, traindo sua promessa de acolhimento.

A infância, nesse cenário, é constantemente convocada a se adaptar a um modelo de subjetividade que não a reconhece. Como vimos ao longo do artigo, Freud nos mostra que o trauma não é apenas aquilo que fere, mas aquilo que não encontra inscrição simbólica. Ferenczi acrescenta que a criança que não é escutada não está simplesmente passando por um “mau momento”: ela está sendo formada num campo simbólico que recusa sua subjetividade, desqualifica sua dor e transforma sua expressão em distúrbio. Alexandre Patrício de Almeida reforça, nesse ponto, que qualquer processo educativo que se pretenda humano e emancipador só é possível se houver espaço para a escuta, para o vínculo e para a afetividade — ou, como prefiro traduzir o *Einfühlung* ferencziano, para o sentir com. Sem esse “sentir com”, a escola corre o risco de tornar-se mais um lugar de abandono, mesmo que disfarçado de normalidade.

Diante disso, o que propomos, portanto, é uma mudança de posição ética, política e clínica: uma política do cuidado. Não um cuidado romântico, maternalista/paternalista ou higienista, mas um gesto radical de deslocamento. Cuidar, aqui, é resistir à lógica da medicalização, da rotulação e da normatividade coercitiva. É recolocar a criança no centro da experiência escolar — não apenas como destinatária de conteúdos, mas como sujeito pleno de desejo, sofrimento e invenção. É criar espaço para que sua expressão, por mais estranha, agitada, silenciosa ou caótica que pareça, seja escutada antes de ser interpretada ou corrigida.

Essa ética do cuidado não é uma proposta individualizante. Ela não deposita sobre o professor ou a professora a responsabilidade solitária de “salvar” seus alunos. Ao contrário, exige transformação institucional: uma cultura escolar que reconheça a importância da escuta, do tempo, do vínculo, do erro. Uma escola que aceite ser atravessada pelo inconsciente, que suporte o não saber de imediato, que entenda que educar também é sustentar afetos — inclusive os incômodos. É nesse sentido que a psicanálise pode contribuir com a escola: não oferecendo soluções técnicas prontas, mas sustentando perguntas éticas. Escutando o que a escola silencia. Abrindo espaço para o que foi rejeitado.

Ferenczi nos ensinou que cuidar é não abandonar. E que o abandono não se dá apenas na ausência física, mas no desmentido simbólico. O adulto que não escuta a criança, que desqualifica seu medo, que minimiza sua dor, que exige comportamento sem antes buscar compreender o que a move, mesmo sem intenção, repete o gesto traumático da negação. Por isso, o cuidado começa por um gesto de restituição da dignidade simbólica: escutar, mesmo quando a criança ainda não sabe dizer. Estar com ela, mesmo quando o que ela expressa é difícil de suportar. Oferecer tempo, presença, corpo e palavra. Sem pressa. Sem exigências de produtividade. Sem promessas de normalidade.

A proposta do exercício da ética do cuidado na escola não se opõe à pedagogia. Ela exige que deixemos de ver a criança apenas como um “problema de aprendizagem” ou um “caso para encaminhamento” e passemos a reconhecê-la como interlocutora de sua própria história. Isso vale, sobretudo, para aquelas que mais frequentemente são silenciadas: as que falam outras línguas, trazem outras culturas, carregam em seus corpos as marcas da exclusão social. A política do cuidado é, antes de tudo, uma política da escuta radical da diferença. O que este artigo propõe, portanto, não é uma idealização da escola nem um apelo abstrato ao afeto, mas uma mudança de

posição ética, clínica e política: substituir a gramática do controle pela ética do cuidado. Cuidar, aqui, não significa proteger ou tutelar, mas romper com as formas institucionais de silenciamento que transformam o sofrimento infantil em desvio, adaptação ou diagnóstico. A ética do cuidado, inspirada na clínica ferencziana, oferece uma via concreta para sustentar o que a criança expressa — mesmo quando isso inquieta, desorganiza ou escapa ao discurso adulto — e restitui à infância sua dignidade simbólica. Ao propor essa virada, é possível aproximar a psicanálise da orientação ferencziana dos estudos decoloniais das infâncias, construindo um campo em que a escuta, o vínculo e o reconhecimento substituam o controle, a normatização e o silenciamento. Nesse deslocamento, cuidar torna-se forma de resistência e possibilidade de reinvenção institucional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alexandre Patrício de. *Por uma ética do cuidado: Ferenczi para educadores e psicanalistas*. São Paulo: Edgard Blücher, 2023.
- BLEICHMAR, Silvia. *La fundación del inconsciente: clínica psicoanalítica y constitución del sujeto*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- BLEICHMAR, Silvia. *Avatares del sujeto en la clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CABRAL, Márcio. Educação e violência: testemunho sobre o desamparo e o sofrimento psíquico na realidade docente brasileira. *SIG Revista de Psicanálise*, v. 12, n. 1, 2023. Disponível em: <https://ojs.sig.org.br/index.php/sig/article/view/64>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- DOURADO, Maira Prieto Bento. Na América decolonial: crianças ou infâncias? Uma interrogação sobre a teorização da fase inicial da vida. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 50, n. 3, p. 249-266, nov. 2019/fev. 2020.
- FERENCZI, Sándor. A criança mal acolhida e sua pulsão de morte. In: FERENCZI, S. *Psicanálise IV*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: WMF Martins Fontes, p. 55-60, 2011. Obra original publicada em 1929.
- FERENCZI, Sándor. *Confusão de linguagens entre o adulto e a criança: a linguagem da ternura e a linguagem da paixão*. Tradução de Eduardo Spieler. Porto Alegre: Artes & Ecos, 2025. Obra original publicada em 1933.
- FERENCZI, Sándor. *Diário clínico*. Tradução de I. Czelenski; E. V. S. Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Obra original publicada em 1932.
- FOUCAULT, Michel. *Vigar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, Sigmund. *Obras completas*. v. 6. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Obra original publicada em 1905.
- FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. In: FREUD, Sigmund. *Obras completas*. v. 18. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Obra original publicada em 1920.
- LIEBEL, Manfred. *Infância como categoria social: reflexões a partir de uma perspectiva internacional*. Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- LIEBEL, Manfred. *La niñez popular. Intereses, derechos y protagonismos de los niños y niñas*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2021.
- OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Education at a Glance 2018: Um olhar sobre a educação*. 2018. Disponível em: <<https://l1nq.com/2wpvK>>. Acesso em: 28 jul. 2025.