

MAGDA HELENA BALBINO CASAROTTI

**SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
IMPASSES DOS PROFESSORES
DIANTE DAS QUESTÕES DAS CRIANÇAS**

BELO HORIZONTE

2009

MAGDA HELENA BALBINO CASAROTTI

**SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
IMPASSES DOS PROFESSORES
DIANTE DAS QUESTÕES DAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Professora Doutora Ana Lydia B. Santiago

Belo Horizonte

2009

Magda Helena Balbino Casarotti

Sexualidade na Educação Infantil: impasses dos professores diante das questões das crianças

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte, agosto de 2009.

Prof^ª. Dra. Ana Lydia B. Santiago
FAE/UFMG – Orientadora

Prof^ª. Dra. Maria Cristina Soares Gouvea
FAE/UFMG

Prof^ª. Dra. Nadia Laguardia de Lima
PUC-Minas

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
FAE/UFMG

Prof^ª. Dra. Andrea Maris Campos Guerra
FAFICH/UFMG

Ao meu marido Umberto e ao meu filho Riccardo, um sonho compartilhado.

*Lutar com palavras
é a tuta mais vã.
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.*

[...]

*Palavra, palavra
(digo exasperado),
se me desafia,
aceito o combate.*

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

Meu grande agradecimento à minha orientadora deste trabalho, Professora Doutora Ana Lydia Bezerra Santiago, pelas suas primorosas contribuições, por suas intervenções assertivas e por ter compartilhado seu saber de maneira afetuosa e dialogal, fundamentais para que eu pudesse aprender e apreender este meu caminhar.

Ao Umberto, companheiro de jornada, por tudo. Especialmente, pela parceria, pelo grande estímulo e constante apoio, oferecidos incondicionalmente.

Ao meu filho Riccardo, por estar sempre disposto a entender minhas ausências durante este percurso.

Aos meus pais, pelos constantes cuidados, ajuda e palavras de apoio, que os fizeram sempre estar presentes.

A toda a minha família, especialmente às minhas irmãs Lia e Mirlene, aos meus cunhados Taquinho e Reinaldo, e aos sobrinhos Felipe, Pâmela e Miguel pelas sinceras palavras de incentivo e compreensão cheias de carinho.

À Cristina Vidigal pela oferta da escuta.

À Equipe da Escola Materna da Fundação Torino pela torcida, ajuda e amizade, muito especialmente o auxílio e compreensão recebidos da amiga Paula Cristina.

Aos colegas da Fundação Torino que muito me apoiaram: grazie mille!

A todos os colegas do NIPSE pela amizade e acolhimento sempre confortantes e principalmente pelas “trocas” extraordinárias.

Às amigas Margareth Miranda, Marlene e Renata por tornarem este percurso mais afetuoso e solidário. Em especial à amiga e colega de mestrado, Jácia, que partilhou comigo momentos inesquecíveis deste trabalho, trazendo alegria e descontração, que foram muito valiosas na nossa amizade.

Às minhas amigas Marlene, por tanta colaboração ajudando-me a persistir, e Rita que compartilhou comigo as inquietações desta pesquisa e de tantos outros assuntos.

Às professoras que participaram desta pesquisa e que tanto me ensinaram.

Às amigas Daniela e Sandra que, além do grande estímulo, sempre se desdobraram para que este e outros trabalhos pudessem se realizar dentro das regras da língua que se impõe.

À amiga Mirella que, além do carinho e do apoio constantes, realizou a cuidadosa revisão desta dissertação.

Aos professores doutores da banca: Prof^ª. Dra. Ana Lydia B. Santiago, Prof^ª. Dra. Maria Cristina soares Gouvea, Prof^ª. Dra. Nadia Laguardia de Lima, Prof^ª. Dra. Andrea Maris Campos Guerra, Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, pela disponibilidade e contribuição com seus saberes presentes neste ato.

Aos professores e funcionários da FAE/UFMG que, de forma direta ou indireta, trilharam comigo o caminho acadêmico.

Agradeço ainda a todos que estiveram presentes e foram cúmplices na realização deste trabalho.

RESUMO

Investigar os impasses dos professores da educação infantil, diante das questões da sexualidade da criança, no espaço escolar, foi o foco central do estudo realizado. Buscamos averiguar as dificuldades do professor em agir diante de situações em que a sexualidade infantil emerge e de que maneira esse tema interfere na ação pedagógica. Além da revisão da literatura sobre o assunto, a partir do referencial teórico da Psicanálise, foram realizadas *Conversações* com um grupo de oito professores da educação infantil: docentes de escolas públicas e privadas de Belo Horizonte. A ausência de um saber predeterminado para lidar com a sexualidade, na escola, gera mal-estar. A análise das *Conversações* permitiu-nos perceber como a subjetividade do educador diante das questões da sexualidade surge, interferindo na condução dos questionamentos dos alunos, sejam eles oriundos de escolas públicas ou privadas. No decorrer das *Conversações*, os professores relataram a importância do espaço de circulação da palavra sobre a sexualidade da criança, possibilitando reflexões sobre suas práxis e construção de um novo modo de agir e pensar sobre o sexual na infância.

RÉSUMÉ

Rechercher les impasses des instituteurs face aux questions de la sexualité infantile dans l'espace scolaire fut le centre de l'étude réalisée. On a cherché à vérifier les difficultés de l'enseignant pour agir quand il s'agit des situations dont la sexualité infantile se manifeste et de quelle façon ce sujet intervient dans l'action pédagogique.

Au-delà de la révision de la littérature à propos de ce sujet, d'après le référentiel théorique de la Psychanalyse, on a réalisé des *Conversations* avec un groupe de huit enseignants de l'éducation infantile des écoles publiques et privées de Belo Horizonte. Le manque d'un savoir prédéterminé pour travailler la sexualité dans l'école provoque un malaise.

L'analyse des *Conversations* nous a permis apercevoir comment la subjectivité de l'enseignant, face aux questions de la sexualité, émerge changeant son attitude face aux questionnements des élèves, soient-ils originaires des écoles publiques ou privées.

Au cours des *Conversations* les enseignants ont rapporté l'importance de l'espace de circulation de la parole concernant la sexualité de l'enfant, rendant possible les réflexions sur leur praxis et la construction d'une nouvelle manière d'agir et de penser la sexualité dans l'enfance.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIEN – Centro Interdisciplinar sobre a Infância

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

FAE/UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

IML – Instituto Médico Legal

IPSM-MG – Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais

LAPED – Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff

NIPSE – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Psicanálise e Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	13
1. O REAL SEXUAL NA CENA DA ESCOLA	21
1.1. Sexo na escola: fato ou ficção?	21
1.2. Sexualidade na escola: abuso, trauma e supervigilância	24
1.3. A sexualidade da criança	33
2. A SEXUALIDADE INFANTIL: SEMPRE UMA LACUNA	38
2.1. Sexualidade infantil x sexualidade adulta	39
2.2. Amnésia infantil	42
2.3. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade	46
2.4. A fase fálica e o complexo de Édipo	58
2.5. As hipóteses das crianças sobre o sexual	69
2.6. O esclarecimento sexual das crianças	74
2.7. A erotização do pensamento	77
3. REFERENCIAIS METODOLÓGICOS	83
3.1. A pesquisa-intervenção	85
3.2. A <i>Conversação</i> como metodologia de pesquisa-intervenção	86
3.3. A pesquisa	90
4. AS PROFESSORAS E A SEXUALIDADE NAS CONVERSÇÕES	93
4.1. A sexualidade infantil não deveria existir	94

4.2. Se a criança manifesta a sexualidade, a culpa é da cultura familiar ou social	98
4.3. Na escola, devemos esclarecer a criança sobre a sexualidade?	102
4.4. Introdução à sexualidade infantil: a diferença anatômica entre os sexos	105
4.5. Homossexualidade: tema sempre polêmico	110
4.6. Enfim, existe sexualidade infantil	113

5. O MOVIMENTO DAS *CONVERSAÇÕES*: A TRAJETÓRIA DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À SEXUALIDADE 117

II. CONSIDERAÇÕES FINAIS 133

III. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 140

I. INTRODUÇÃO

Aos professores da educação infantil apresentam-se muitos desafios, entre eles as várias formas de manifestação da sexualidade infantil. Estas manifestações, comuns no dia-a-dia da escola da infância, provocam diversos conflitos, não só em relação à dinâmica escola/família, mas, sobretudo, em relação às respostas dos profissionais que são sempre pegos de surpresa e quase nunca se consideram preparados para lidar com as questões das crianças referentes à sexualidade. O que dizer? Como intervir? A resposta dada está correta, adequada, ou pode acarretar alguma consequência para o desenvolvimento da criança? Para essas perguntas, as professoras dizem que não encontram respostas nos livros didáticos.

Ao se deparar com os jogos sexuais entre as crianças, a masturbação e várias outras manifestações presentes no cotidiano escolar e em qualquer convívio com as crianças, a reação ou paralisção do adulto é imediata. Mas como explicar e compreender a questão dos limites do corpo, da intimidade; do que é público e do que é da privacidade, de toques e carícias, das questões e dúvidas sobre o sexual... sem abordar a sexualidade? Assim, é preciso indagar: Como a sexualidade chega às escolas?

Falar e reconhecer a existência da sexualidade infantil ainda é extremamente embaraçoso para a maioria dos adultos. As dificuldades enfrentadas pelos pais não são menores. Falar com os filhos sobre sexualidade também requer preparação. Algumas das perguntas mais frequentes são: Como falar? Quando começar? O que dizer? Diante de tantas questões, ninguém toca a “coisa”. Essa coisa sexual é motivo de tantas piadas, brincadeiras, jogos e histórias no universo adulto e paradoxalmente tão negada ao universo infantil, como se a criança não fosse sujeito de um corpo, de sensações, de desejos, de questionamentos, enfim de uma sexualidade.

Em minha prática profissional, na direção de uma escola da rede particular de

Educação Infantil, com a formação de psicóloga, vivencio diariamente a angústia e a inquietação dos professores relativas à manifestação da sexualidade na primeira infância. O desconforto dos professores diante dessas situações impulsiona-nos a investigar o fenômeno. Dessa forma, quando a sexualidade “freqüenta” a escola, ela é causadora de um conjunto expressivo de dúvidas e mal-estar. Essa constatação aponta para a necessidade concreta de ampliação dos estudos até então realizados sobre o assunto, buscando subsídios que possam orientar os professores.

A dificuldade da temática da sexualidade nos discursos dos adultos também se faz atual na ausência das bibliográficas sobre o desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança, bem como sobre educação infantil, uma vez que a maioria dos autores não faz referências à sexualidade infantil.

Os autores Cool, Palácios e Marchesi (1995), abordam o desenvolvimento psicológico da criança sob vários aspectos, entre eles, o desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares, sem entrar na questão da sexualidade da criança. Segundo os próprios autores, a investigação dessa área deu lugar a muitos e variados dados que ainda não foram integrados, sistematizados com base em métodos científicos.

Fontana (1997) perpassa por uma complexa gama de acontecimentos na escola, apontando para a parceria existente entre a psicologia e educação. A pesquisadora destaca as teorias e práticas pedagógicas enfocando a criança no espaço escolar sem, contudo, também fazer menção às manifestações da sexualidade na escola.

Em sua 5ª edição do Manual de Psicopatologia da Infância, Ajuriaguerra e Marcelli (1998) destinam um capítulo à psicopatologia da diferença dos sexos. Nesse trabalho, descrevem as bases fisiológicas, fisiopatológicas, psicológicas e sociológicas da diferença dos sexos. Apesar da amplitude que se propõem discutir, a abordagem biológica da sexualidade,

apresentada pelos autores, não é suficiente para esclarecer como os docentes podem intervir diante dos questionamentos da criança sobre o sexual, no espaço escolar.

O texto de Gandini e Edwards (2002), *Abordagem Italiana Para A Educação Infantil*, que recentemente tem sido fonte de inspiração dos educadores apontando para diversos aspectos e estratégias pedagógicas para as escolas de educação infantil, acomete as Cem Linguagens da Criança proposta por Malaguzzi (1999). Entretanto, a questão da sexualidade da criança nessa faixa etária não é diretamente abordada, nem tampouco no universo escolar.

Diferentemente dos autores supracitados, Felipe (2001) aborda, na questão da sexualidade na escola, as várias formas de manifestações da criança, dialogando com a educação infantil e dando ênfase às questões de gênero no espaço escolar. Apesar de sua contribuição, não explora o mal-estar do professor diante de tais manifestações.

Shaffer (2005) descreve as várias teorias e pesquisas nas ciências do desenvolvimento e, em seu capítulo sobre diferenças sexuais e o desenvolvimento dos papéis de gênero, se atém a descrever como ocorre o processo pelo qual a criança adquire uma identidade de gênero e as motivações, valores e comportamentos considerados socialmente para os membros de seu sexo biológico, sem, entretanto, tratar das manifestações da sexualidade na infância.

Considerando as abordagens de alguns autores que se propõem discutir o desenvolvimento da criança, sem necessariamente abordar as manifestações sexuais das mesmas, avaliamos que seria de extrema importância analisar como as pesquisas recentes vêm discutindo a temática da sexualidade infantil, no espaço escolar, e, principalmente, o impacto de tais manifestações na prática dos educadores.

Com o objetivo de contextualizar as produções científicas que, direta ou indiretamente envolvem a temática desta pesquisa, ou seja, o mal-estar dos professores da educação infantil diante das manifestações da sexualidade de seus alunos, optamos por analisar os títulos das

dissertações e teses cadastradas no portal da Coordenadoria de Aperfeiçoamento Ensino Superior (CAPES), nos últimos anos.

Inicialmente, até o início de 2008, havia 1896 títulos cadastrados sob a expressão Educação Infantil. Analisando-os, constatamos que, apesar de Freud afirmar que a sexualidade já estaria definida na infância, somente 48 títulos, ou seja, menos de 3%, relacionaram-se a esta temática e, ainda assim, privilegiando os temas do abuso sexual e estudo de gêneros. Neste sentido, não podemos deixar de constatar um descompasso, pelo menos quantitativo, entre as temáticas abordadas pelas pesquisas e uma das queixas constantes das escolas de educação infantil, quanto às questões referentes às manifestações da sexualidade dos alunos, que geram situações de impasse para os educadores sobre como agir.

Das pesquisas relacionadas à sexualidade na educação infantil, os aspectos abordados são: (a) formas de pensamento e concepções dos profissionais sobre sexualidade infantil e as manifestações do corpo de seus alunos; (b) relações de gênero, principalmente aquelas que trabalham as diferenças entre trabalhar com meninos e meninas; (c) formas de educação sexual e a formação dos professores para realizar tal trabalho; (d) contaminação de alunos por HIV e (e) formas de exploração, violência e abuso sexual das crianças na escola ou em casa.

Especificamente sobre o mal-estar do professor da educação infantil diante das manifestações da sexualidade, não encontramos nenhuma pesquisa. Mesmo sob a expressão “O mal-estar dos professores”, os 58 títulos cadastrados, em sua maioria, referem-se ao mal-estar diante dos impasses da profissão docente, sem, entretanto, dar ênfase ao mal-estar proporcionado pelas manifestações da sexualidade infantil de seus alunos. Ou seja, quando se trata de discutir o sujeito professor e a questão da sexualidade, a preocupação reside em como ele pode tratar a educação sexual no universo da educação infantil.

É importante ressaltar que a questão da sexualidade humana não passa por uma aprendizagem, mas uma vivência no corpo que interfere na subjetividade de cada um. Neste

sentido, na tentativa de compreender a dimensão do sujeito professor diante dos impasses gerados pela presença do sexual na infância, optamos por desenvolver uma pesquisa na interface psicanálise e educação, uma vez que acreditamos que a mesma fornece *ferramentas* com as quais é possível dar tratamento ao real em jogo na educação, na contemporaneidade. Entendemos que uma das possibilidades da interface entre esses dois saberes é o que Santiago (2008) denomina “manifestação do impossível no discurso”. A autora afirma que, no momento em que a pedagogia depara com seu limite – um impasse, como as manifestações da sexualidade da criança, um problema gerador de uma questão sobre sua tarefa de civilizar as novas gerações – a psicanálise pode pôr à prova sua contribuição à educação, com o objetivo de reintroduzir a subjetividade, o gozo ou o mais íntimo da singularidade do sujeito resistente à simbolização.

Segundo Freud (1913), a capacidade de educar crianças está relacionada à capacidade do educador compreender sua própria infância, e essa pode ser compreendida como algo de ordem inconsciente, se considerarmos a reconciliação com certas fases do desenvolvimento mediante o conceito de amnésia infantil, introduzido em seu livro *Três ensaios sobre a sexualidade infantil* (1905). A negação do esclarecimento sexual das crianças, ou a coerção e punição destas manifestações, são exemplos do embaraço do adulto em relação ao tema.

Dessa maneira, esta pesquisa teve como objeto investigar as dificuldades dos professores da educação infantil diante das questões da sexualidade dos alunos e de que maneira isso interfere em sua ação pedagógica. O referencial teórico para compreensão e análise dos dados de campo foram os textos de Freud, nos quais o autor se dedicou a descrever o que é e como se manifesta a sexualidade infantil. Tais obras, além de provocarem uma mudança na percepção do que seja a sexualidade humana, são referências para qualquer educador que se propõe a discutir sobre a sexualidade na infância.

A opção pelo método da pesquisa qualitativa, nesse estudo, justifica-se por privilegiar um trabalho de análise das representações, que correspondem à visão subjetiva que os sujeitos têm sobre a sexualidade infantil. O “sujeito” dessa pesquisa corresponde à concepção de sujeito da Psicanálise, ou seja, serão considerados os processos inconscientes presentes nas representações dos participantes. O discurso é compreendido como representações do sujeito.

O trabalho foi desenvolvido sob o referencial teórico da Psicanálise, e entendemos que o método mais adequado para esta pesquisa foi o da *Conversação*. O referido método foi recentemente proposto pelo psicanalista francês Jacques-Alain Miller para a aplicação da psicanálise aos sintomas da modernidade, entre os quais podemos localizar os impasses dos professores diante das questões da sexualidade de seus alunos.

Apostando na palavra como uma possível saída diante dos impasses dos sujeitos, utilizamos como metodologia de pesquisa a *Conversação* como pesquisa-intervenção. Fundamentada na clínica psicanalítica, esta consiste em proporcionar aos participantes, um espaço de reflexão em que, por meio da circulação da palavra, algo de singular dos mesmos pudesse ser elucidado ou ressignificado, possibilitando a emergência do novo. Desta maneira, as professoras participantes da pesquisa se colocaram como sujeitos e não como meros informantes ou contribuintes para a realização desta pesquisa.

Consideramos, ainda, que as discussões sobre os impasses referentes às manifestações da sexualidade das crianças e à escuta dos próprios colegas de grupo oferecem inspiração aos participantes deste trabalho de pesquisa, possibilitando a transformação de sua prática educativa.

Nas *Conversações* realizadas com as professoras, o interesse maior foi pelo modo particular como cada participante entende a questão da sexualidade. Tornando-se importante compreender a dinâmica que se estabeleceu entre os participantes, foi possível verificar como

o ponto de vista subjetivo de um professor pôde provocar, nos outros docentes, debates e discussões em detrimento de uma escuta passiva.

Para a realização das *Conversações*, convidamos professoras da educação infantil que trabalham tanto na rede pública quanto privada a participarem dos encontros. Oito professoras aceitaram o convite e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os encontros ocorreram em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Foram oito encontros de aproximadamente uma hora cada, realizados no horário de aula. Ao longo das *Conversações*, o papel da pesquisadora foi coordenar os encontros para que todos pudessem ter direito à palavra e introduzir pontos teóricos para o esclarecimento das participantes e possíveis destravamentos de algumas identificações já cristalizadas, favorecendo, assim, a circulação da palavra.

Assim, esta dissertação propõe discutir o tema sexualidade na escola, a partir de fragmentos da *Conversação* realizada com professoras da educação infantil, com base nas contribuições da psicanálise. Para tanto, organizamos os estudos realizados, coleta de dados e análise dos mesmos em cinco capítulos: (1) O real sexual na cena da escola, (2) A sexualidade infantil: sempre uma lacuna, (3) Referenciais metodológicos, (4) As professoras e a sexualidade nas *Conversações* e (5) O movimento das *Conversações*: a trajetória das professoras em relação à sexualidade.

No primeiro capítulo, “O real sexual na cena da escola”, discorreremos acerca das dificuldades encontradas pelos adultos em lidar com situações em que a sexualidade infantil se apresenta, o problema do abuso sexual, do medo do trauma e da supervigilância aparecem nas escolas produzindo um impasse para os docentes.

O segundo capítulo tem por objetivo tecer considerações teóricas a respeito da sexualidade infantil segundo os conceitos da Psicanálise. Nesse capítulo, foram feitos alguns apontamentos a respeito da maneira como Freud compreendia a sexualidade da criança, as

várias formas de manifestação da mesma e porque a sexualidade gera tanto mal-estar nos adultos.

O terceiro capítulo foi dedicado à metodologia empregada para a realização da pesquisa. A ênfase na *Conversação* como pesquisa-intervenção abriu espaço para que as docentes participantes da pesquisa pudessem lançar mão de um benefício imediato disso, ocupando um lugar de sujeitos e não apenas meras colaboradoras para a coleta de dados desta pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos os impasses das professoras diante das questões sexuais das crianças. Os fragmentos das *Conversações* realizadas com as docentes elucidam como os impasses diante do sexual aparecem no cotidiano da Educação Infantil.

No quinto capítulo, abordamos a trajetória das professoras ao longo das *Conversações* e de que forma as docentes puderam deslizar seus significantes em busca de novas possibilidades, diante dos impasses que se apresentam com o sexual na escola. Desta forma, foi apresentada a trajetória das *Conversações*, buscando identificar os elementos que, segundo as perspectivas apontadas em seus discursos sobre a sexualidade, influenciam em seu saber fazer pedagógico.

Nas considerações finais, apontamos algumas questões e possibilidades que, do nosso ponto de vista, enriqueceria o diálogo sobre sexualidade no contexto da Educação Infantil.

1. O REAL SEXUAL NA CENA DA ESCOLA

1.1. Sexo na escola: fato ou ficção?

O filme “Acusação”, estreado nos anos 80, apresenta uma ficção criada a partir de um escândalo verídico ocorrido em uma escola nos Estados Unidos. Os McMartin tornaram-se celebridades do crime nas mídias local e internacional e alvo da mais virulenta fúria dos pais dos alunos da escola e da sociedade de forma geral. Pedofilia remete ao sensacionalismo por si só, e o caso exposto no filme “Acusação” traz todos os ingredientes para um escândalo. No comando da escola, a família McMartin foi acusada de abuso sexual contra todas as crianças. O processo judicial instruído contra os McMartin apoiou-se em provas levantadas por uma mulher que participou do inquérito como psicóloga, sem, todavia, ter nenhum título que confirmasse a sua profissão. A falsa psicóloga, favorecida pela ambição de furo jornalístico da mídia, criou tal alvoroço que culminou no mandado de prisão até mesmo de alguns professores e funcionários da escola. Se não fosse a indignação de um advogado diante de algumas irregularidades do processo e negligência nas investigações, o impacto da sexualidade sobre as pessoas não teria sido percebido, uma vez que se encontravam motivadas pela comoção geral, agitação social e revolta popular. Este advogado qualificou o caso de “histeria coletiva insuflada pela imprensa”. Seus esforços e sua determinação em reduzir a inflação desmedida do sexual, em detrimento da apuração dos fatos, não foi tarefa fácil. A defesa do caso se arrastou durante dez anos, quando os McMartin foram, finalmente, declarados inocentes, não sem terem suas vidas arruinadas para sempre.

Em 1994, a sexualidade na escola foi motivo de escândalo mais uma vez. Desta vez, o fato se passou no Brasil, na cidade de São Paulo. Por meio das notícias sobre abuso sexual, que circularam em vários veículos de informação, foi possível reconstruir o que condenou os proprietários da instituição de educação infantil “Escola Base”, tal como ocorreu com os McMartin na ficção, quando foram acusados de abuso contra os alunos da própria escola.

A “Escola Base”, localizada no bairro da Aclimação em São Paulo, foi alvo da denúncia de duas mães de alunos de quatro e cinco anos. Na delegacia do Bairro do Cambuci, essas mães denunciaram a moléstia sexual que as crianças estavam sofrendo na escola. As crianças eram levadas em um veículo Kombi para participar de orgias num motel, de sessões de fotografia e filmes de conotação pedófila e pornográfica. Os responsáveis pela escola foram acusados de drogar os alunos, de fotografá-los nus e de lhes terem feito toda sorte de perversidades. Essa denúncia virou imediatamente notícia. O caso de abuso sexual na escola repercutiu na mídia nacional e a dominou por dias a fio, apesar da evidência de contradições nas investigações dos fatos, uma vez que o laudo policial e o laudo do Instituto Médico Legal não coincidiam. As crianças, mesmo tendo quatro e cinco anos na época, foram chamadas a depor. Apesar de apenas suposto, o abuso sexual destes dois alunos foi estampado nos jornais locais e nacionais que privilegiaram em suas chamadas a violação da moralidade: “Perua escolar carregava crianças para a orgia”; “Kombi era motel na escolinha do sexo”; “Perua escolar levava crianças para orgia no maternal do sexo”.

Foi o delegado responsável pelas investigações do caso que não só acolheu a denúncia, como a alardeou na imprensa. Assim, antecipou a condenação dos donos da “Escola Base” que, somente no final do inquérito, dez anos depois – nova coincidência com o caso do filme “Acusação” – foram declarados inocentes.

Tanto nos Estados Unidos como no Brasil, os donos destas escolas por pouco não foram linchados, apesar de terem sentido o peso do linchamento moral: tiveram que fechar suas

escolas, demitir professores e funcionários, sofreram grave estresse e foram acometidos de doenças como depressão, fobias, patologias do coração. Além das ameaças de morte e intimidação anônimas por telefone, foram impelidos ao isolamento social. A mesma mídia, que espetacularizou a falsa denúncia, contribuiu para a estigmatização dos acusados como monstros, proprietários da escola de horrores e usuários de Kombi como motel na escolinha do sexo, além de ter usado este argumento para propor a pena de morte dos acusados. Como consequência desta forma de divulgação do caso, algumas pessoas depredaram e saquearam a escola. Os donos da escola chegaram a ser presos, apesar de o inquérito policial ter sido arquivado por falta de provas, ou seja, não havia qualquer indício de que as denúncias tivessem fundamento. Mais tarde, o caso virou tema de estudo em faculdades de jornalismo e direito e deu origem ao livro de Alex Ribeiro “Os Abusos da Imprensa: Caso Escola Base” que é usado didaticamente como modelo do que deve ser evitado. É possível evitar a comoção no que concerne à criança e a sexualidade?

Tanto em “Acusação”, quanto no caso “Escola Base”, o que se destaca é o impacto que a sexualidade situada no tempo da infância causa sobre as pessoas. Os adultos e as crianças envolvidos nas denúncias, depois de certo tempo, não sabiam mais se o que diziam era fato ou ficção. Isto sobressaiu também no relatório redigido a partir das entrevistas psicológicas realizadas para substancializar o inquérito policial.

Relativamente ao tema abuso sexual, esses dois casos evidenciam que a realidade é invadida pelo campo da fantasia; a interdição sobre o sexual é reativada em sua face mais contraditória, transformando os expectadores em algozes de um crime que precisa acontecer. Se a moralidade entra em cena é para expiar a culpa de cada um, neste crime, ao eleger e punir um pecador.

Poucas palavras provocam tanta reação de temor em nossa sociedade quanto “abuso sexual” cuja simples menção nos leva ao imaginário de um universo pleno de segredos, de

fatos sussurrados aos ouvidos de alguém, sob promessas de silêncio. Abuso sexual evoca ainda a sensação de significados ocultos, de algo de que se deve envergonhar e, portanto, esconder. A impressão mais marcante, porém, é de impureza, de mancha, de marca indelével, de pecado. Isto não significa que não ocorram casos em que os mecanismos psíquicos responsáveis pela organização da sexualidade no homem falham, produzindo condutas que são consideradas como perversas e aberrantes em relação à sexualidade normal.

1.2. Sexualidade na escola: abuso, trauma e supervigilância

A prevalência do tema do abuso sexual, nos dias atuais, impõe aos profissionais que se dedicam aos cuidados e à educação com crianças, sobretudo aquelas com idade entre 2 e 6 anos, estarem atentos e com os olhos bem abertos a qualquer sinal de anormalidade no comportamento da criança. Na escola, a normalidade esperada condiz com um esboço da criança desenhada a partir do referencial pedagógico e de desenvolvimento infantil, de acordo com a faixa etária, que os profissionais responsáveis pela proposta da escola estipulam.

A partir desse desenho, qualquer comportamento que se situe fora do padrão de aprendizagem, afetividade, motilidade e de relacionamento social, pode ser indicativo de que algo não vai bem com a criança. Esta hipótese, muitas vezes verificável no contexto da educação infantil, foi sendo associada gradativamente à idéia de trauma, fazendo com que cada criança, que mostra um comportamento alterado ou seus laços sociais prejudicados, seja assimilada à vítima de um trauma.

O que é um trauma? Etimologicamente, a palavra trauma vem do grego [traúma] e significa ferida.

No dicionário Houaiss da língua portuguesa (2001), o trauma aparece como:

1. Ferida provocada por agente externo que age mecanicamente;
2. Choque emotivo que modifica a personalidade do sujeito, agente externo;
3. Afluxo excessivo de excitações que torna o indivíduo incapaz de dominá-las e elaborá-las psiquicamente¹.

A partir dessas definições que aparecem no dicionário de língua portuguesa, podemos supor o trauma a partir das manifestações da criança na escola?

No livro *A Construção da Noção de abuso Sexual Infantil*, Melo (2006) afirma que o trauma vivido pela criança esteve durante muito tempo relacionado aos maus tratos. É possível considerar dentro do universo de maus tratos não apenas a violência física, mas também a falta de cuidados, a ausência de uma configuração familiar adequada, falta de acompanhamento escolar dos filhos pelos pais, entre outras situações.

Os primeiros estudos considerados científicos sobre crueldade em crianças cometida por pais ou responsáveis foram publicados na França, em 1857, pelo Dr. Tardieu, presidente da Academia de Medicina de Paris. Seu enfoque estava nas lesões físicas, porém seu estudo já apontava para o abuso sexual. Assim, na “França no final do século XIX, começaram a se multiplicar as sociedades preocupadas com o que Donzelot chamou de infância em perigo” (MELLO, 2006, p. 134). Nesse momento, a nomenclatura comum era maus tratos. De 1910 até meados do século XX, a comunidade passou a se preocupar com a mortalidade infantil e a delinqüência juvenil.

Foi na cidade de Denver, EUA, que a noção moderna de abuso infantil emergiu. Na publicação de artigos apoiados pela American Medical Association, pediatras observaram, como auxílio do raio X (considerado prova objetiva), fraturas em crianças pequenas e a

¹ Otto Rank (1882-1939), um psicanalista contemporâneo de Freud, autor do livro *O Trauma do Nascimento*, defendia a idéia de que, no nascimento, todo ser humano sofria um trauma maior, que procurava superar depois, aspirando inconscientemente a voltar ao útero materno. O trauma representaria a angústia ou medo apavorante que se supõe que o ser humano sofra ao nascer, sendo a origem de toda a angústia ou medos posteriores.

nomearam ‘síndrome da criança espancada’, encarada, pelos americanos, como uma nova calamidade com ampla divulgação da imprensa.

Mesmo o diagnóstico do abuso tendo sido evidenciado por meio de exames físicos, “desde o início foi caracterizado como agressão motivada por problemas psíquicos” (MELLO, 2006, p. 137), encontrados em todas as camadas da sociedade.

Ajuriaguerra, em *Manual de Psicopatologia da Infância* (1998), afirma que os atentados contra a criança são camuflados por uma aura de respeitabilidade familiar, tornando sua aceitação difícil. Outras vezes, as acusações das crianças estão sujeitas a penalidades, imperando, assim, a submissão da criança em relação ao adulto.

Entretanto, tudo isso que se reunia nos termos maus tratos toma outra perspectiva, a partir do momento em que entra em cena o traumatismo do abuso sexual.

Na sociedade atual, alguns toques corporais ocorridos no interior das famílias e das escolas têm sido interpretados erroneamente como sinal de abuso contra crianças e adolescentes. Essa possibilidade produz insegurança para os professores e profissionais da educação: eles não sabem mais o que fazer, não sabem como agir, ficam paralisados ao testemunharem toques corporais entre as crianças, uma ereção involuntária de um bebê durante a troca da fralda, eventuais masturbações das crianças nos banheiros da escola, entre outros fatos. Essa situação passou a requerer ainda mais cuidados desde quando as autoridades responsáveis pela defesa das crianças começaram a incentivar a denúncia do abuso sexual contra crianças e adolescentes. De um lado a promoção da saúde e bem-estar da criança e a tentativa de evitar casos de abuso sexual contra as mesmas, e de outro o temor das educadoras diante das possíveis interpretações errôneas que os adultos podem apresentar no que se refere à sexualidade normal da criança.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Inclusão Educacional, em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, lançou o Guia Escolar - Métodos

para Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual em Crianças e Adolescentes. O Guia Escolar é uma publicação dirigida a todos os educadores e tem por objetivo contribuir para o combate à violência sexual contra crianças e adolescentes. Inicialmente, foram distribuídos três mil exemplares para escolas situadas em locais considerados de risco social, em que os índices de violência são geralmente altos.

Neste guia escolar, a violência sexual está definida não só como uma violação à liberdade sexual do outro, mas também como uma violação aos direitos humanos da criança e do adolescente. É violência um ato praticado sem o consentimento da pessoa vitimizada e, quando o objeto da violência é uma criança, o crime é considerado ainda mais grave. O abuso sexual é classificado em três categorias: intrafamiliar, extrafamiliar e de exploração comercial sexual.

Ferenczi (1932) afirma que a criança que é cuidada tem seu corpo manuseado, sendo, portanto, objeto sobre o qual uma ação é exercida, estabelecendo certa antinomia nos papéis sociais: o adulto ocupa-se da criança enquanto a criança é ocupada pelo adulto. Esta ação não será asséptica e imprimirá no bebê o selo da existência do adulto que dele se ocupou; selo ofertado a partir das práticas educativas.

O abuso sexual confronta o sujeito com o excesso, remetendo-o a um estado de desamparo, marca de suas experiências mais primitivas. A impossibilidade de simbolizar esse excesso, essa vivência, configura o trauma que tem roubado as cenas e inquietado pais e educadores nos tempos atuais.

Se etimologicamente a palavra trauma significa ferida, de que ferida se trata?

No início do século XX, as catástrofes e as experiências extremas vividas e sofridas pelos homens na guerra² fizeram do trauma a marca desse século. A década de 1980 foi importante para a caracterização do abuso sexual como um evento psicologicamente

² A experiência psiquiátrica dos traumas de guerra nos países democráticos e a consideração da patologia civil do trauma estendem a definição da experiência traumatizante àquela que comporta o encontro de um risco importante para a segurança ou para a saúde do sujeito, incluindo as crianças.

traumático. Preocupados com o confronto de situações que normalmente são interpretadas como traumáticas, os adultos atendem prontamente às solicitações das crianças para que não sejam submetidas a supostos traumas. Entretanto, várias destas situações remetem a questões da sexualidade infantil.

A psicanálise freudiana foi fundada precisamente sobre o abandono da teoria do trauma de sedução. Um dos pressupostos que sustentaram a teoria e a terapia da histeria nos “Estudos sobre a histeria” é o do trauma psíquico e seu conteúdo sexual. O neurótico teria sido vítima de uma sedução real, e esse fato, pelo seu caráter traumático, teria sido recalcado e se transformado em núcleo patogênico. Nessa época, Freud não admitia ainda a existência de uma sexualidade infantil, o tornava complicada a afirmação de que o trauma teria sido produzido na infância em função de uma sedução sexual exercida pelo adulto. Freud pensou poder reduzir a sexualidade a um trauma. Em seguida, ele abandonou essa teoria e pensou que era na sexualidade, como tal, que se deveria encontrar a causa necessária do mal-estar na sexualidade. Na história da psicanálise, a questão do abandono da teoria da sedução por Sigmund Freud, em 1897, nunca deixou de ser objeto de conflitos interpretativos.

A palavra sedução remete, antes de tudo, à idéia de uma cena sexual em que um sujeito, geralmente adulto, vale-se de seu poder real ou imaginário para abusar de outro sujeito, reduzido a uma posição passiva: uma criança ou mulher, de modo geral. Em essência, a palavra sedução é carregada de todo o peso de um ato baseado na violência moral e física que se acha no cerne da relação entre o carrasco e a vítima, o senhor e o escravo, o dominador e o dominado. Foi exatamente dessa representação da coerção que Freud partiu ao construir, entre 1895 e 1897, sua teoria da sedução, segundo a qual a neurose teria como origem um abuso sexual real. Essa teoria apóia-se numa evidência clínica. Nas famílias e, às vezes, até na rua, as crianças são vítimas de violações pelos adultos. Pois bem, a lembrança desses traumas é tão penosa que todos preferem esquecê-los, não vê-los ou recalca-los.

Freud, no entanto, a partir dos discursos das histéricas do fim do século, que lhe confiavam suas histórias, esbarrou numa realidade irreduzível: nem todos os pais eram violadores e, no entanto, as histéricas não estavam mentindo quando se diziam vítimas de uma sedução. Era forçoso, portanto, formular uma hipótese que pudesse dar conta dessas duas verdades contraditórias. Freud percebeu dois fatos: ora as mulheres inventavam, sem mentir nem simular, cenas de sedução que não ocorreram, ora, quando essas cenas não haviam acontecido, elas não explicavam a eclosão de uma neurose. Para dar coerência a tudo isso, Freud substituiu a teoria da sedução pela teoria da fantasia, o que pressupôs a elaboração de uma doutrina da realidade psíquica baseada no inconsciente. Todos os seus contemporâneos pensaram em sair da idéia da causalidade real e passar para uma “outra cena”. Mas Freud foi o primeiro a apontar sua localização, resolvendo o enigma das causas sexuais: elas eram fantasísticas, mesmo quando havia um trauma real, uma vez que o real da fantasia não é da mesma natureza que a realidade material. Dessa forma, a ética da teoria freudiana aceita simultaneamente a existência da fantasia e do trauma. No plano clínico, tanto com crianças quanto com adultos, o psicanalista deve ser capaz de discernir e levar em conta as duas ordens de realidade, muitas vezes superpostas. Na verdade, é tão grave desprezar o abuso real quanto confundir a fantasia com a realidade.

Para Freud, a questão do trauma está localizada no fato de que o sujeito não tem um saber prévio sobre o que está acontecendo, quando se depara com a excitação sexual.

Este não-saber responde a uma outra cena que introduz um *après-coup*, pois, para Freud, a sexualidade humana se apresenta em dois tempos. No primeiro momento, haveria apenas a cena na qual a criança sofreria a sedução sexual, sem que ela perceba o caráter sexual do acontecimento. O segundo momento ocorreria a partir da puberdade, quando a sexualidade já surgiu, e outra cena, que não necessitaria ser de natureza sexual, evocaria a primeira por um traço associativo, tornando patogênica a sua lembrança. Esta é a razão pela

qual Freud escreve que “os histéricos sofrem de reminiscências” (FREUD, 1910, p. 33). Neste sentido, o autor ainda afirma que a superação da teoria do trauma implica, então, duas descobertas: a do papel da fantasia e a da sexualidade infantil, ou seja, a descoberta do Édipo.

O psicanalista francês Eric Laurent, em seu texto *O Trauma ao Avesso* (2002), aponta para o novo rumo do sentido do trauma. A extensão do termo se justifica por um fenômeno que se situa na interface entre a descrição científica do mundo e um fenômeno cultural que a excede. Na medida em que apenas a causalidade é recebida, surge o escândalo do trauma que escapa a toda programação, logo, tudo o que não é programável se torna trauma.

Segundo Laurent (2002), a extensão da síndrome do trauma é a patologia própria das megalópoles que agem num duplo registro. Por um lado, engendram um espaço social marcado por um efeito de irrealidade, onde o reino da mercadoria, da publicidade do signo, mergulha o sujeito num mundo artificial, numa metáfora da vida. Por outro lado, o lugar do artefato é o lugar da agressão, do terrorismo, da violência urbana, do abuso sexual.

O autor segue afirmando que, num primeiro sentido, portanto, o trauma é um buraco no interior do simbólico. O tratamento que se deduz desse modelo seria conseguir dar sentido àquilo que não tem. É o tratamento pelo sentido. Nesta perspectiva, o psicanalista é um doador de sentido, é aquele que reintegra o sujeito nos diferentes discursos dos quais ele foi banido.

A consequência do interesse na prevenção do abuso sexual e de violência contra criança é a produção de uma supervigilância nas escolas. Hoje, esta supervigilância pode ser constatada em vários momentos, como nos banheiros, observando o que as crianças estão fazendo, ou no pátio, corredores e diversos ambientes escolares, em que o olhar atento dos educadores é a exigência precisa dos pais e responsáveis. A criança precisa estar diretamente sob o olhar de um adulto, pois, ao contrário, diante de qualquer situação, prevalecerá o questionamento: Mas ninguém viu? Ou seja, nas situações envolvendo crianças, o olhar ganha

lugar central, tanto pelo aspecto da sedução, da vigilância ou da negligência, quanto pela falta deste.

Por que atribuir uma superimportância ao olhar, nos dias de hoje?

Numa era em que a palavra do outro só tem valor se comprovada com o olhar, o ver e o ser visto ocuparão um lugar de destaque nas discussões sobre sexualidade. Nas escolas, essa vigilância aparece como forma de evitar ou constatar situações como as descritas anteriormente, como as manifestações da sexualidade, a violência, os maus tratos, os comportamentos dos alunos e dos educadores, situações essas que, vez ou outra, assombram o universo educacional.

A sociedade contemporânea é dominada pelo olhar. Ele é onividente sob variadas formas: desde a proliferação dos programas televisivos de voyeurismo e exibicionismo explícitos até a generalização da vigilância que multiplica as câmeras encontradas em nosso cotidiano. Vivemos, hoje, numa sociedade escópica que conjuga o *show business* e o olho que vigia e pune, materializando o espetáculo com a disciplina e o controle. Essa sociedade comandada pelo capitalismo faz comércio do gozo do ver e do ser visto, e transforma em moeda desde o prazer da exibição até a vigilância do poder.

As investigações sobre os fatos relativos à sexualidade na escola despertam o interesse em constatar o ocorrido por meio do ver. Algumas escolas chegam a utilizar dispositivos tecnológicos, como câmeras para vigiar profissionais e alunos no espaço da escola, enquanto outras fazem a vigilância com os próprios profissionais que ali trabalham. De uma maneira ou de outra, o que prevalece é o desejo de ver para a constatação do fato.

Quinet (2002), em seu texto *Um olhar a mais: ver e ser visto em psicanálise*, afirma que há programas de televisão que tendem, sem pudor, a fundir a vida com o espetáculo. Os programas do tipo *reality-show* transformam os participantes em celebridades que pagam o preço de se verem reduzidas a objetos de torcida e aposta nesse “antropódromo televisivo”,

sendo tudo realizado de acordo com um *script* em que se fabricam as reações (2002). No jogo em que os jogadores/espectadores em casa, identificados com os jogadores/personagens da casa do espetáculo, comungam da mesma paixão pela fama, não se sabe mais quem é o sujeito (do jogo) e o objeto (da aposta). O importante é ver tudo e ser visto o tempo todo. Para o senso comum, olhar e ver se equiparam, coincidindo o olhar com a visão.

Para a psicanálise, o campo visual é de interesse pelo seu aspecto pulsional, pelo registro do desejo e da angústia nele expresso. Eis o que Quinet (2002) nomeia como campo escópico. Nele o olhar é demasiado, pois incomoda, surpreende, desperta, perturba, afeta, tira o sossego, é um gozo a mais. A sociedade escópica apropria-se do desejo do sujeito de ver e ser visto para transformar o exibicionismo em imperativo de publicidade, ordenando ao sujeito fazer de tudo para roubar a cena.

Se, por um lado, a sociedade escópica impõe uma existência vinculada não apenas à visibilidade, por outro, amplia cada vez mais a vigilância e o controle sobre cada indivíduo. Frases do tipo “Sorria, você está sendo filmado” comprovam a existência de um olhar invisível pousado sobre o sujeito. Entretanto, o sujeito também se depara diante de outro olhar que, não necessariamente, precisa de um dispositivo concreto para ser sentido. A instância desse olhar atribuído ao outro é chamada por Freud de supereu³, que vigia e pune o sujeito. Neste sentido, essa sociedade, ao utilizar essa estrutura subjetiva, multiplicando seus dispositivos de vigilância eletrônica (câmeras onividentes), transforma os homens em objetos vistos e controláveis. A transparência vira um ideal.

Quinet (2002) esclarece ainda que, ao excesso de gozo comandado pela sociedade com o imperativo de exibição, de ideal de transparência e de “bigbrotherização” da vida, a psicanálise pode opor uma ética do recato, do pudor e da vergonha. Contra a globalização do olho do poder, oferta-se o direito ao privado e ao secreto. Contra a moral sádica do gozo

³ Supereu: Conceito criado por Sigmund Freud para designar uma das três instâncias da segunda tópica, juntamente com o eu e o isso. O supereu mergulha suas raízes no isso e, de uma maneira implacável, exerce as funções de juiz e censor em relação ao eu. No Brasil também se usa “superego”. (Roudinesco&Plon, 1997:744).

capitalista que faz da pulsão escópica mercadoria, a psicanálise propõe o resgate de uma ética em que o olhar é causa do desejo e a falta constitutiva do sujeito: não se pode ver tudo e muito menos mostrar tudo.

1.3. A sexualidade da criança

Nos serviços de orientação e psicologia escolar, a maior demanda dos professores é discutir as questões relativas à sexualidade infantil. Esses profissionais procuram respaldo no saber da psicologia para se instruírem sobre o que fazer, o que dizer e de que forma responder à criança que manifesta sua sexualidade. Entretanto, as sugestões, que são aceitas de bom grado, nem sempre são fáceis de serem implementadas. Os professores relatam suas dificuldades para dizer, agir ou responder a uma questão da criança, mesmo estando orientados por esses profissionais. Ficam inseguros a cada nova situação. A resposta dada a uma criança que se masturba não serve para outra que faz o mesmo. Cada caso é um caso único, que impõe uma resposta singular. A ausência de um saber predeterminado para lidar com a sexualidade gera um mal-estar na escola. Falar e reconhecer a existência da sexualidade infantil ainda é extremamente embaraçoso para a maioria dos adultos.

Em alguns casos, o mal-estar pode ocorrer por falta de compreensão do questionamento de um aluno, como podemos constatar no relato a seguir. Um aluno pergunta para a professora o que significa “abusado”. Conversando com a criança, a professora entende que se trata da nomeação que o aluno recebera da avó que o criava, quando se deparou com o neto e um colega tocando os genitais, deitados na rede. A criança relatou que a avó afirmara que ele teria sido abusado pelo colega da mesma idade, ou seja, ambos com 6 anos de idade.

Na verdade, os professores também são acometidos por um mal-estar, no momento em que testemunham a manifestação sexual de uma criança muito pequena. Tal situação os confronta com o não-saber, gerando medo e inquietações. Como dito anteriormente, o educador não sabe se deve ou não interferir, não sabe se pode ou não interferir, não sabe como fazê-lo e qual a forma mais adequada. Ou seja, mesmo sendo um profissional que tem como campo de trabalho a construção do saber, quando se trata do tema sexualidade, o que prevalece é o não-saber.

Muitas manifestações da sexualidade das crianças ocorrem por meio de ações e de questionamentos, do tipo:

- “Professora, Mara estava me olhando no banheiro”.
- “Professora, Pedro estava abaixando a calça e mostrando o pintinho pra todo o mundo”.
- “Professora, Júlio me deu um beijo na boca”.
- “Professora, por que eu não tenho um fazedor de xixi daquele”?

Como compreender ou acolher as reações das crianças, diante desse quadro de situações concretas no ambiente escolar? Devemos corrigi-las, simplesmente ignorá-las ou aproveitar as dúvidas para manejo de condutas pedagógicas? O que seria mais adequado no tocante à ética do desejo? Diante dos impasses e das reações dos professores, podemos levantar a hipótese de que suas respostas podem estar ancoradas em tabus?

A criança que pergunta ilustra o dizer de Freud quando afirma que, no oco das questões intelectuais, reside a pergunta sobre a origem, sobre seu lugar sexuado:

A curiosidade das crianças pequenas se manifesta no prazer incansável que sentem em fazer perguntas; isso deixa o adulto perplexo até vir a compreender que todas essas perguntas não passam de meros circunlóquios que nunca cessam, pois a criança os está usando em substituição àquela pergunta que nunca faz (FREUD, 1910, p. 72).

No início do século passado, Freud, ao publicar o texto *Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), apresentou a criança como um ser dotado de sexualidade desde os

primeiros meses de vida, causando grande impacto. O autor, no segundo capítulo, descreveu a sexualidade infantil, com a observação sobre o desconhecimento dos adultos em relação às manifestações da sexualidade na infância. Na seqüência, o autor afirmou que todos são submetidos à amnésia infantil, que lhes oculta lembranças da própria vida sexual. Isso acontece em função de uma parada brusca dessas vivências da sexualidade infantil, que marcará a entrada no período de latência vinculado ao complexo de Édipo e à castração, o que ocorre, aproximadamente, entre 5 e 6 anos. Sendo assim, o repúdio e a enérgica contestação da sexualidade infantil são remanescentes das barreiras de repugnância, nojo, vergonha e dos padrões morais erigidos na fase da latência contra a sexualidade infantil em prol da formação dos sentimentos valorizados socialmente. No entanto, ainda hoje, a despeito de tanta abertura e modificação dos modos de vida no que concerne à vida sexual, a sexualidade continua sendo um enigma. Os adultos ainda não sabem como lidar com o velho tema.

Para ilustrar esta dificuldade, serão apresentados a seguir fragmentos de *Conversações*⁴ e relatos de professores da educação infantil.

Será que eu estou agindo certo? É por aí que eu tenho que ir? A pergunta da professora, sobre como intervir, traz consigo o desconforto que uma manifestação da sexualidade infantil na escola pode causar nos professores e nos profissionais da educação.

Às vezes, eu fico meio insegura não com a situação, mas como intervir naquele momento, como conduzir. Por exemplo, na minha turma do ano passado, eu tinha uma criança que fingia estar com sono, era um menininho que se deitava com a mãozinha por baixo, no pintinho, fingia estar dormindo, mas aí o rostinho dele até sorria, e ele estava lá com a mãozinha, estava lá... Então a gente tentava chamar a atenção dele pra outras coisas. Conversamos com ele pra saber o que ele estava sentindo, como era aquilo. E falamos pra

⁴ No capítulo III, a *Conversação* será descrita como metodologia de pesquisa.

ele que, ali onde ele estava, junto com os colegas, não era hora de fazer aquilo... A minha preocupação é: será que eu estou agindo certo? (Professora R)⁵

A incerteza quanto ao agir diante de uma manifestação da sexualidade e as indagações decorrentes disso levam ao seguinte questionamento: o não-saber agir nestes momentos seria característica da época atual? Ou sobressai da angústia suscitada pela cena que a criança convoca o adulto a assistir? Podemos observar que o adulto, no caso o professor, na dúvida de como agir com as crianças diante de suas manifestações sexuais, constrói saídas como desviar a atenção da criança, fingir que não está vendo, reprimir a manifestação com excessiva apelação moral, entre outros, sem, no entanto, conseguir compreender o porquê e sua origem, para uma melhor adequação de suas intervenções pedagógicas. Várias destas dúvidas requerem um maior esclarecimento, por parte do adulto, sobre o que seria a sexualidade infantil e como ela se manifesta.

As reflexões trazidas pelo filme “Acusação”, pelo episódio da “Escola Base” e descrição das constantes queixas das professoras que lidam, especificamente, com as crianças da educação infantil, nos sugerem a necessidade de investigarmos os impasses que a manifestação destas suscitam no adulto, em especial, nas professoras. Neste sentido, esta pesquisa procurou analisar, a partir de relatos, os impasses das professoras diante do sexual das crianças. Para tanto, optamos por retomar as produções científicas que esclarecem o desenvolvimento da sexualidade infantil, a partir das orientações da psicanálise.

⁵ Transcrição das gravações em áudio dos encontros para realização de *Conversação* com professores da educação infantil de uma escola particular de Belo Horizonte, em 2007. Os encontros para *Conversação* foram coordenados por Magda Casarotti – mestranda em Educação, e a Dra. Ana Lydia Santiago, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da FAE/UFMG, linha de Pesquisa PSICOLOGIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO. As *Conversações* foram realizadas como atividades do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Psicanálise e Educação – NIPSE /FAE/UFMG, coordenado pela referida professora. O NIPSE é vinculado ao Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff – LAPED, ao Centro Interdisciplinar sobre a Infância – CIEN, da Fundação do Campo Freudiano, e ao Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais – IPSM-MG.

2. A SEXUALIDADE INFANTIL: SEMPRE UMA LACUNA

No desenvolvimento desta pesquisa na interface da Psicanálise com a Educação, encontramos vários autores como Lacan (1955-1956), Miller (1996), Cordie (1996), Kupfer (2007), Millot (1996) e Tizio (2003) que discutiram e escreveram sobre a sexualidade infantil. Lendo Santiago (2005) a partir de Freud, verificamos que a sexualidade está diretamente relacionada à construção do saber da criança e que já estaria determinada aos cinco anos de idade. Neste sentido, é importante utilizar alguns textos de Freud que foram base para compreensão e produção científica sobre como se dá a sexualidade humana e sua origem na infância. Toda a obra de Freud é uma construção e um refinamento dos conceitos psicanalíticos num desejo expresso de demonstrar sua própria construção, pois ela vai elaborando e compartilhando os fundamentos de suas descobertas num modo próprio de ensinar e transmitir. Aprofundar as leituras em Freud é comprometimento com o ser, com a descoberta do inconsciente, que não se esgota.

Cabe sinalizar que neste trabalho não temos a pretensão de discorrer sobre todos os percursos utilizados por Freud relativamente à sexualidade, pois o objeto desta dissertação é outro e que impõe limites, inclusive com o tempo *chronos* da escrita que exige recortes. Trabalharemos com os textos de Freud que abordam temas como (a) a diferença entre sexualidade adulta e infantil, (b) amnésia infantil, (c) esclarecimento sexual das crianças, (d) as hipóteses construídas pelas crianças sobre o sexual, (e) o complexo de Édipo e (f) a sexualidade diretamente ligada à construção do saber. O objetivo da utilização desses temas é compreender os efeitos que a sexualidade provoca nos adultos e, especificamente, no espaço da educação infantil, como essa pode interferir na forma de agir das professoras diante das questões da sexualidade de seus alunos.

2.1. Sexualidade infantil x sexualidade adulta

A sexualidade infantil foi uma das postulações mais polêmicas de Sigmund Freud, provocou fortes reações no meio médico de sua época e, mesmo nos dias de hoje, conhecido como o pai da Psicanálise e um inovador no que diz respeito ao conhecimento dos mecanismos de funcionamento do psiquismo humano, ainda existem aqueles que consideram a sexualidade capaz de despertar controvérsias.

A sexualidade, tal como a psicanálise a concebe, difere enormemente do que o senso comum apreende deste conceito.

Nos dicionários da língua portuguesa, a palavra sexualidade é definida como 1) uma qualidade do sexual; 2) um conjunto de fenômenos da vida sexual (Aurélio, 1988, p. 598). No segundo dicionário, sexualidade aparece novamente como: 1) qualidade do que é sexual; 2) conjunto de caracteres especiais, externos ou internos, determinados pelo sexo do indivíduo e ainda 3) conjunto de excitações e atividades, presentes desde a infância que está ligado ao coito. (Houaiss, 2001, p. 2564). Como podemos observar, a língua define a sexualidade a partir do referencial biológico, fisiológico ou anatômico. As definições remetem às conformações físicas, funções de reprodução e ato sexual. Tudo isso passa ao largo da concepção psicanalítica para a qual a sexualidade é de tamanha importância que, com justa razão, pôde-se afirmar que todo o edifício da obra freudiana assentava-se sobre ela. A noção de sexualidade é entendida como uma disposição psíquica universal que, extirpando seu fundamento biológico, anatômico e genital, faz dela a própria essência da atividade humana. Portanto, não é a sexualidade em si que importa, mas um conjunto conceitual que permite

representá-la, a saber: a pulsão⁶, a libido⁷ e a bissexualidade⁸. A sexualidade passa então a ser reconhecida como algo mais amplo, que se constitui como uma referência para a própria formação do psiquismo. Essa concepção ampla de sexualidade faz referências a um prazer não redutível à satisfação das necessidades fisiológicas. Portanto, faz referências a um corpo que não se limita ao real, que é o corpo erógeno. Sendo assim, a criança passa a ser vista por Freud, que descreve as características das pulsões sexuais nas crianças, como um ser sexuado.

Freud postula a existência de impulsos ou pulsões presentes desde a infância, no que diz respeito à sexualidade humana. A pulsão é regida pelo desejo, busca satisfação de muitas formas diferentes. As pulsões parciais seriam aspectos perversos da sexualidade infantil, por serem desvios do impulso sexual em relação ao seu objeto e ao seu fim. A sexualidade da criança possui duas características principais: é perversa e polimorfa. Isto significa que ela é auto-erótica e é satisfeita com a estimulação de zonas erógenas no próprio corpo. As fases do desenvolvimento infantil, segundo a teoria freudiana, estão ligadas ao deslocamento da libido (energia sexual) a cada uma dessas zonas. Deste modo, a sexualidade infantil é caracterizada pela disposição perverso-polimorfa à medida que está submetida à atuação das pulsões parciais que tendem a se integrar apenas a partir da puberdade. Também como pulsões parciais, Freud cita, entre outras, certas tendências da criança, como a de querer ver o corpo de outras pessoas e exibir-se desnuda. Ele explica que os órgãos de reprodução não são as únicas partes do corpo que provocam prazer sexual, sendo também impossível que não haja estimulações dos genitais na primeira infância. Assim, por exemplo, há produção de certa

⁶ Freud optou pelo emprego do termo pulsão, definindo-o como um conceito limite entre o somático e o psíquico. Isso porque a origem, a fonte da pulsão é somática (uma região do corpo); porém, ela é, sobretudo, psíquica ao se apresentar ao indivíduo por meio dos representantes das pulsões, que são as imagens que chegam a ele para “informá-lo” do que se passa em seu corpo. Freud dedicará grande parte de sua obra ao estudo das pulsões e do jogo entre elas, pois acreditava ser esse o jogo determinante da própria constituição do psiquismo. (Roudinesco&Plon, 1997:628).

⁷ Libido é o termo utilizado pelos fundadores da sexologia para designar uma energia própria do instinto sexual. Freud retomou o termo numa acepção distinta, para designar a manifestação da pulsão. (Roudinesco&Plon, 1997:471).

⁸ Bissexualidade é o termo utilizado por Freud e por todos os seus sucessores como um conceito para designar uma disposição psíquica inconsciente própria de toda a subjetividade humana que se fundamenta na existência da diferença sexual. (Roudinesco&Plon, 1997: 71).

quota de prazer sexual quando ocorre excitação de várias partes da pele (zonas erógenas). Freud (1905) percebeu que existe na vida sexual infantil uma organização entre essas pulsões sexuais e as agrupou em fases de desenvolvimento sexual: fase oral, fase anal, fase fálica, período de latência e fase genital.

Para Freud (1905), a pulsão sexual é uma fonte constante de estímulos, visando à descarga da energia que, quando “armazenada”, causa um desconforto (princípio do desprazer/prazer). Santiago esclarece que:

O campo da sexualidade, tal como concebido por Freud, ultrapassa, portanto, a dimensão da genitalidade, ou seja, inscreve-se para além do registro da pura atividade, apreendida como união dos órgãos sexuais com fins na procriação. O que passa a definir esse campo, para a psicanálise, são as diversas formas da incidência da satisfação sexual no plano da realidade psíquica, numa esfera que extrapola a região genital e contraria a ação real do ato sexual em si. É por isso que Freud pôde postular a sexualidade na infância, antes mesmo que o aparelho genital tivesse adquirido sua maturação final, ou seja, independentemente de uma determinação puramente biológica (SANTIAGO, 2005).

No momento em que aparecem as manifestações da sexualidade infantil que estão além da genitalidade, surgem também os impasses dos professores. É na prática escolar que aparecem as angústias e as inquietações dos professores que, muitas vezes, não sabem como responder à criança que faz perguntas ou ainda não sabem como agir ao presenciar uma cena onde há a manifestação da sexualidade, como no caso de crianças que se masturbam.

A sexualidade não se situa fora do ser, mas é algo inato a ele, que se manifesta desde o nascimento e se constrói nas relações interpessoais estabelecidas com o mundo social. Millot nos aponta que:

A descoberta da sexualidade infantil possui uma dupla significação: por um lado, trata-se da descoberta de uma atividade sexual espontânea na criança, por exemplo, de tipo masturbatório, e que corresponde à concepção corrente genital da sexualidade. Significa, por outro lado, o descobrimento da existência de pulsões sexuais não genitais, e de sua importância na formação da neurose e no desenvolvimento do indivíduo. (MILLOT, 1996, p.45).

As primeiras sensações de prazer advêm dos cuidados maternos e paternos com os bebês. As crianças fazem investigações a respeito da sexualidade, tocando seu próprio corpo e o corpo dos outros; as crianças perguntam e têm idéias, elaboram teorias e constroem

fantasias que implicam a sexualidade. Existem vários jogos e brincadeiras sexuais entre as crianças que fazem parte da curiosidade e do desenvolvimento da sexualidade infantil como brincar de “papai/mamãe”, “casinha”, “médico” etc. No entanto, a dificuldade que os adultos apresentam diante das manifestações da sexualidade das crianças demonstra como ainda a fala e o reconhecimento da existência da sexualidade infantil são extremamente embaraçosos. Freud (1905) ressalta que a dificuldade que o adulto tem de lidar com a sua sexualidade, pelo seu caráter sempre conflituoso, é efeito da amnésia infantil, que vai originar o esquecimento de episódios, lembranças e afetos vividos na infância, principalmente aqueles relacionados às experiências da sexualidade.

Freud revela que a pulsão sexual, tal como vemos em ação em um adulto nas preliminares de qualquer ato sexual, é na verdade composta daquelas pulsões parciais, que são vividas livremente pelas crianças. Por seu caráter maleável, proveniente da ausência de objeto e de seu caráter decomponível, a pulsão sexual é passível de se dirigir a outros fins que não os propriamente sexuais, é passível de sublimação.

2.2. Amnésia infantil

Quando Freud abordou a amnésia infantil, mencionou que algumas pessoas não se recordavam de fatos que antecederam aos seis ou oito anos de vida, em virtude do recalçamento das impressões infantis. O autor lançou a hipótese de que o fato de os pesquisadores não terem desenvolvido, naquela época, nenhum trabalho sobre a sexualidade infantil presente no desenvolvimento normal poderia estar relacionado à ação do recalçamento. Portanto, o recalçamento pode fazer com que as pessoas deixem de considerar

ou reprimam qualquer situação em que se evidencie a sexualidade infantil, seja na produção científica ou, por exemplo, na condução de uma pergunta que um aluno faça sobre sexualidade. Ou seja, a manifestação da sexualidade da criança remete aos componentes sexuais infantis no adulto, podendo ser forte gerador de mal-estar.

Segundo Freud (1905), há uma negligência nos autores que se dedicam ao estudo do desenvolvimento infantil quando o tema é a vida sexual na infância. Freud afirma ainda que, nos trabalhos desses autores, sempre falta um capítulo referente ao desenvolvimento da sexualidade infantil. O autor sustenta que “as manifestações sexuais somáticas do período anterior à puberdade só despertam atenção no contexto dos fenômenos degenerativos e como sinais de degeneração.” (FREUD, 1905, p. 164).

Para fundamentar tal afirmação, Freud cita oito obras sobre o desenvolvimento infantil e seus respectivos autores.⁹ Esta bibliografia revista por Freud abrange obras de autores de diferentes nacionalidades e áreas do conhecimento: de Sanford Bell, o artigo *A Preliminary Study of the Emotion Between the Sexes* (1902); do fisiologista Wilhem Preyer (1841-1897), *Die Seele des Kindes* (1888); do americano James Mark Baldwin (1861-1934), *Mental Development in the Child and the Race* (1895); do filósofo e pedagogo francês Bernard Pérez (1836-1903), *L'enfant de Trois à Sept Ans* (1886); de Ludwig Strümpell (1812-1899), *Die Pädagogische Pathologie* (1899); do filósofo alemão Karl Groos (1881-1946), *Das Seelenben des Kindes* (1904); e do pedagogo inglês James Sully (1842-1923), *Studies of Childhood* (1895).

Freud afirma que tal negligência estaria em parte relacionada à própria formação dos autores citados, ou seja, atribui ao silêncio destes autores sobre a sexualidade infantil o fenômeno psíquico que nomeia de amnésia infantil. Em outros termos, a sexualidade da criança seria tema recalcado para os autores citados.

⁹ Freud cita também outros autores e obras em notas acrescentadas em 1910 e 1915.

O fenômeno da amnésia infantil consiste, segundo Freud (1905), num esquecimento dos fatos acerca dos primeiros anos da infância. Ele questiona o porquê desta amnésia em relação a tal período, se antes desta idade é possível observar que as crianças têm experiências significativas e até uma capacidade incipiente de julgamento das mesmas. Sobre a questão, em nota, Freud faz referência a dois textos em que teria tentado resolver a questão das lembranças infantis: *Lembranças encobridoras* (1899) e o *A psicopatologia da vida cotidiana* (1901).

Nos textos citados, o autor apresenta a idéia de lembrança encobridora, que seriam as lembranças infantis insignificantes que permaneceriam presentes na memória e que, por meio de um processo psíquico inconsciente, nomeado de deslocamento, substituiriam lembranças importantes, porém recalçadas, mascarando-as. Assim, a amnésia infantil seria um processo análogo ao processo observado nas histéricas, decorrente do recalçamento que impede que conteúdos psíquicos cheguem à consciência, esclarecendo que esta amnésia infantil, “que converte a infância de cada um numa espécie de época pré-histórica e oculta dele os primórdios de sua própria vida sexual, carrega a culpa por não se dar valor ao período infantil no desenvolvimento da vida sexual.” (FREUD, 1905, p. 165).

Desta forma, ocupando-se daquilo que é ocultado e negligenciado por outros autores, Freud elege a sexualidade infantil como seu objeto de investigação¹⁰. Seu estudo tornar-se-ia condição para a explicação do funcionamento psíquico dos indivíduos, compreensão da “significação da infância para a origem de certos fenômenos importantes que dependem da vida sexual”, pois o autor nunca deixou de trazer para “primeiro plano o fator infantil na sexualidade”. (FREUD, 1905, p. 54)

Para Freud, a sexualidade seria passível de observação aos três ou quatro anos de idade. Posteriormente, haveria um declínio da sexualidade infantil até a puberdade. Nesta fase

¹⁰ Esta idéia foi desenvolvida no segundo ensaio de sua obra.

da vida, denominada por Freud como período de latência, as pulsões sexuais teriam seus fluxos restringidos em forma de diques que seriam os sentimentos de vergonha, a repugnância e as exigências dos ideais éticos e estéticos.

A amnésia histérica, que está a serviço do recalçamento, só se explica pelo fato de o indivíduo já possuir um acervo de traços mnêmicos que deixaram de estar à disposição da consciência e que, agora, através de uma ligação associativa, apoderam-se daquilo sobre o que as forças repulsoras do recalçamento atuam. Podemos dizer que, sem a amnésia infantil, não haveria amnésia histérica.

A operação do recalque¹¹ faz com que qualquer intervenção na educação sexual de uma criança leve em consideração a subjetividade do educador assinalada por suas defesas inconscientes diante da sexualidade.

Sabemos que uma das funções importantes da civilização é conter e restringir as tendências sexuais que fogem à norma vigente, considerada normal. No entanto, as manifestações da sexualidade infantil ignoram esta norma vigente. A sexualidade da criança contrasta com tudo o que é considerado como uma vivência normal. As crianças desprezam qualquer barreira sexual, da genitalidade ao incesto, característica importante e geradora de mal-estar nos adultos conforme relato de uma professora de educação infantil:

Eu tinha uma aluna que se masturbava demais! Crianças de 3 e 4 anos. Normalmente as meninas. O menino às vezes acontece dele ter uma ereção com a mãozinha, mas ele logo se distrai com outra coisa. Agora a menina não. É que eu tive 3 casos de alunas que eu observava que era uma coisa impressionante. . . eu não consigo contornar.(Professora: I)

Apesar de a repressão sexual variar segundo a cultura, a época, os costumes e os valores de cada sociedade, não podemos considerar que uma maior liberdade sexual tornaria

¹¹ Recalque para Freud designa o processo que visa a manter no inconsciente todas as idéias e representações ligadas às pulsões.

mais simples o contato com o sexual, pois temos o recalçamento da sexualidade, movimento constitutivo do psiquismo e da condição própria para a existência da civilização.

Durante um bom tempo, Freud acreditou que a repressão fosse fruto da educação, concluindo que uma educação mais liberal poderia livrar o sujeito de suas neuroses. Entretanto, esse poder profilático da educação foi abandonado mais tarde pelo autor, diante do caráter sempre conflituoso das instâncias do aparelho psíquico, pois constatou que seria a repressão fruto do recalque, e não o seu contrário. Esta constatação não exime o educador de refletir e se posicionar diante das manifestações da sexualidade infantil, mas parece não ser o suficiente para orientar sobre como agir.

O reconhecimento do recalque dos desejos edípicos como um mecanismo psíquico que concerne a todos em uma etapa da infância significa o reconhecimento da existência da sexualidade infantil e a abertura do caminho para a definição de um tempo normal de latência sexual, que Freud descreverá em seu artigo *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*¹² (1905).

2.3. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade

Em *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, Freud expõe suas recentes descobertas sobre a presença da sexualidade na infância, questionando as concepções vigentes

¹² A respeito deste artigo, é importante destacar que, embora publicado em 1905, só adquire sua forma definitiva na 6ª edição alemã, em 1925. A concepção de que a sexualidade desempenha um papel preponderante na constituição psíquica remonta à década de 1890. Este artigo, com as transformações que sofre nas sucessivas edições, contempla uma sistematização da teoria e não a cronologia das descobertas freudianas. Na primeira edição, já se encontram as noções de sexualidade infantil, pulsões parciais, zonas erógenas, perversões, escolha de objeto e libido. A expressão Complexo de Édipo só vai aparecer na segunda edição, em 1910; as fases oral e anal da libido vão constar na terceira edição, de 1915, e a noção de fase fálica aparece pela primeira vez na publicação de *A Organização Genital Infantil*, em 1923.

em três pontos: a época do surgimento da pulsão sexual, situada por ele na infância e não mais na adolescência; a natureza heterossexual do objeto, afirmando que este não é predeterminado, mas contingente, e a limitação do objetivo sexual à cópula, reconhecendo que outras regiões do corpo, além da genital, sirvam para descarga da pulsão sexual (MEZAN, 1987, p.128).

O tema da sexualidade é introduzido por Freud no primeiro ensaio *As aberrações sexuais*. Já em relação ao título, o autor nos adverte em nota que as colocações feitas acerca das aberrações sexuais advêm de idéias presentes em conhecidas publicações sobre o tema. Freud critica as idéias existentes sobre as aberrações sexuais e introduz sua proposta para a noção de sexualidade. O estudo das aberrações sexuais e, sobretudo das perversões, encaminha o autor neste primeiro ensaio a conclusões que culminarão na formulação do que podemos chamar de primeira teoria freudiana das pulsões. Freud (1905) examina a pulsão sexual nos neuróticos e, tendo como base as contribuições que a sua clínica e as formulações psicanalíticas lhe traziam nos primeiros anos do século XX, afirma que “os sintomas seriam a atividade sexual dos doentes”, a partir da constatação do número crescente de psicanálises de histéricos e outros neuróticos. (FREUD, 1905, p.155)

Freud acaba por relativizar a questão do patológico, uma vez que os desvios passam, de certa forma, por uma normalidade. Entretanto, Freud afirma que há sim algo inato, em todos os seres humanos, no que diz respeito às perversões. Em outros termos, o que é inato são as pulsões sexuais entendidas como uma disposição constitucional que pode variar, acentuar-se ou não, de acordo com as experiências dos indivíduos. Freud salienta que na atividade sexual normal estão os rudimentos dos desvios sexuais. Se o alvo sexual normal é o coito, ou seja, o ato de união dos genitais “que leva à descarga da tensão sexual e à extinção temporária da pulsão sexual (uma satisfação análoga à saciação da fome)”, há certas atividades sexuais preliminares que também fazem parte da dita sexualidade normal, como o

beijo (FREUD, 1905. p. 28). No entanto, nas perversões haveria um distanciamento da conduta normal que se daria basicamente de duas formas: uma fixação nestes alvos sexuais provisórios ou, então, transgressões anatômicas que seriam a utilização de outras partes do corpo na consolidação do ato sexual. Freud menciona a boca e o ânus como as partes do corpo que conduziriam os indivíduos perversos à satisfação sexual. Inclui como desvio quanto ao alvo sexual os casos caracterizados pelo fetichismo, pois a finalidade ou alvo sexual a ser alcançado teria como condição um objeto inapropriado para servir como tal. Para Freud, o aspecto patológico estaria na fixidez que se estabeleceria em relação a tal objeto em substituição do alvo sexual normal.

Citando Binet (1888)¹³, Freud justifica a escolha do fetiche como influência das experiências infantis:

Na escolha do fetiche manifesta-se, como Binet (1888) foi o primeiro a sustentar e como depois se comprovou abundantemente – a influência persistente de uma impressão sexual recebida, na maioria das vezes, na primeira infância, o que se pode comparar com a proverbial persistência do primeiro amor. (FREUD, 1905, p. 146).

Quanto à fixação nas atividades sexuais preliminares, Freud destaca o olhar e salienta a dupla configuração que este tipo de aberração pode assumir, ou seja, a complementaridade das formas ativas e passivas, o voyeurismo e o exibicionismo.

O autor aborda o sadismo e o masoquismo como um tipo de perversão que se apresenta também por meio de duas formas, a passiva e a ativa. Esclarece ainda que na raiz do sadismo e masoquismo há uma normalidade entendida como características naturais e universais da vida sexual. Em relação a este tipo de perversão, o que se ressalta é o fato de que as formas ativa e passiva estão sempre presentes na mesma pessoa, ou seja “o sádico é

¹³ O médico e psicólogo Alfred Binet, conhecido como autor dos primeiros testes de avaliação da inteligência e um dos principais representantes da psicologia experimental francesa do período em questão, é autor de diversas obras sobre o desenvolvimento intelectual das crianças, das quais citamos *L'étude expérimentale de l'intelligence* (1903). Observamos, entretanto, que a referência que Freud faz a Binet é ao artigo *L'e fetichism dans l'amour* publicado na Revue Phisosophique, em 1887, e posteriormente publicado compondo a obra *Études de psychologie expérimentale*, em 1888.

sempre e ao mesmo tempo um masoquista” (FREUD 1905, p.197). O que os distinguiriam seria um desenvolvimento mais intenso de uma das formas.

A obra *O instinto sexual*¹⁴ (ELLIS,1933) é apontada por Freud como corroborante das suas afirmações quanto à coexistência de traços masoquistas e sádicos no mesmo indivíduo. Ao tratar do sadismo e masoquismo, Ellis (1933) afirma: “Enfim, devemos admitir como muito provável que, em certos casos, o sadista nada mais é que um masoquista disfarçado, e só se rejubila com a dor da vítima porque se identifica com ele.” (H. ELLIS, 1933, p. 197).

Freud caracteriza os psiconeuróticos como aqueles próximos da normalidade que têm como fonte principal de seus sintomas a energia das pulsões sexuais que não tiveram o destino esperado, ou seja, a descarga. Assim, o autor conclui que se nas neuroses os conteúdos vinculados às pulsões sexuais são recalcados, elas são a forma negativa das perversões, uma vez que nestas, como já colocado, ocorre a preponderância das forças pulsionais sobre os impeditivos (sentimentos de vergonha e repugnância) colocados pelo próprio indivíduo.

As pulsões sexuais seriam, para Freud, representantes psíquicos de origem endossomática, ou seja, as pulsões sexuais teriam fontes somáticas distintas nas quais, no processo excitatório de um órgão ou de zonas erógenas, o alvo seria aquele que suprime tal estímulo orgânico.

Neste sentido, se tais pulsões sexuais, cujas raízes são inatas, podem assumir destinos tais como a atividade sexual perversa ou o recalçamento neurótico, nada mais lógico que compreender os primórdios destas manifestações. E é o que Freud fará no segundo ensaio ao abordar a sexualidade infantil.

A educação, segundo Freud, contribui muito na construção dos diques vergonha, repugnância, entre outros, que restringem o fluxo das pulsões sexuais, embora o autor afirme que o desenvolvimento destes sentimentos faça parte daquilo que “é organicamente

¹⁴ Esta obra é o volume III dos Estudos de Psicologia Sexual de 1891. Freud cita a 2ª ed. de 1913, Philadelphia: Studies in the Psychology of Sex, v. III: Analysis of the Sexual Impulse e os seguintes capítulos: Love and Pain e The Sexual Impulse in Women.

condicionado e fixado pela hereditariedade” (FREUD, 1905, p. 57). A atenção dispensada pelos educadores à sexualidade infantil se daria como fortalecimento das forças defensivas diante da possibilidade da manifestação sexual infantil.

O autor adverte-nos da necessidade de distinguirmos o termo sexual do genital. Sexualidade para Freud não se restringe à atividade genital, nem tampouco à procriação. A primeira manifestação da sexualidade infantil seria a sexualidade oral. A atividade de sucção do bebê teria uma natureza sexual, e o autor a toma como modelo para expor a idéia de sexualidade infantil. Freud faz referência ao pediatra húngaro, Samuel Lindner, que dedicou um estudo sobre o tema em que teria reconhecido a atividade de sucção do polegar como uma forma de prazer de natureza sexual.¹⁵

A atividade de sucção (do polegar) é uma atividade auto-erótica, pois o que traz a satisfação é o próprio corpo. Freud esclarece que esta atividade de sucção, observada nos bebês e que pode ser estendida até a vida adulta, estaria “determinada pela busca de um prazer já vivenciado”. O prazer buscado na sucção (do polegar) seria aquele obtido com a atividade do mamar no seio materno (ou em seus substitutos), atividade esta que, para Freud, seria “a primeira e mais vital das atividades da criança”. (FREUD, 1905, p. 169).

O princípio da satisfação de uma zona erógena está numa função fisiológica, assim como o princípio da satisfação da zona oral está na fome. A atividade de sucção do seio materno, exercida pelo bebê, o satisfaz porque supre uma necessidade fisiológica, a alimentação; e é a partir desta mesma atividade que há a emergência da pulsão sexual. A necessidade de repetir tal satisfação torna-se dissociada da necessidade do alimento: “a atividade sexual apóia-se primeiramente numa das funções que servem à preservação da vida, e só depois se torna independente dela”. (FREUD, 1905, p. 171).

¹⁵ A obra de Lindner a que Freud se refere é: *Das Saugen den Fingern, Lippen, etc Bei Den Kinden (Luneln)*, *Jarbuch für Kinderheilkunde*, 1879-1880,14: 68-91. Sobre Lindner e as relações entre a sucção do dedo e a sexualidade infantil para pediatras do final do século XIX ver J. Gillis, *Bad Habits and Pernicious Results: Thumb Sucking and the Discipline of Late-Nineteenth-Century Paediatrics*, p. 55-73.

Freud (1905) define zona erógena como parte da pele ou mucosa em que certos tipos de estimulação provocam uma sensação prazerosa. O autor postula que qualquer parte do corpo pode ser considerada uma zona erógena, embora certas regiões como a zona anal e a zona genital sejam caracterizadas como zonas erógenas “predestinadas” para esta função de obtenção de prazer.

Verificamos que, embora Freud se refira, no texto de 1915, a fases identificáveis na idade cronológica da criança e normalmente atravessadas sem dificuldades por ela, a sexualidade infantil não é, para o autor, uma seqüência de eventos dispostos numa temporalidade linear rumo a um desfecho mais complexo. Para Freud, o desenvolvimento da sexualidade infantil tende sim para um desfecho, ou seja, a vida sexual normal do adulto. Entretanto, a configuração da vida sexual do adulto implica uma escolha objetal que, segundo Freud, ocorre em dois tempos:

A primeira delas começa entre os dois e os cinco anos e retrocede ou é detida pelo período de latência; caracteriza-se pela natureza infantil de seus alvos sexuais. A segunda sobrevém com a puberdade e determina a configuração definitiva da vida sexual. (FREUD, 1905, p.188).

Deste modo, a sexualidade infantil é caracterizada pela disposição perverso-polimorfa à medida que está submetida à atuação das pulsões parciais que tendem a se integrar apenas a partir da puberdade.

Também como pulsões parciais, Freud cita, entre outras, certas tendências da criança, como a de querer ver o corpo de outras pessoas e exhibir-se desnuda. Em relação às “pulsões de ver” e à contrapartida destas, o exhibir-se, o autor afirma que não são inteiramente compreensíveis no que tange às suas origens.

Deste modo, podemos verificar que o infantil para Freud, uma vez caracterizado como perversidade-polimorfa, refere-se à “plasticidade” da sexualidade infantil definida por uma manifestação dispersa da pulsão sexual que traz o germe da sexualidade adulta. Aponta em vários momentos a semelhança entre aquilo que pode ser observado nas crianças e nos

adultos, no que se refere à vida sexual, nos adultos sadios ou nos neuróticos. Notamos, por exemplo, que o autor faz referência à “pulsão do ver” em cada um dos três ensaios: no primeiro, na sua forma patológica (voyerismo), no segundo, como uma curiosidade da criança e, no terceiro, como um pré-prazer da satisfação final da atividade sexual adulta.

Entretanto, embora o autor estabeleça uma relação entre a sexualidade da criança e a do adulto, não se trata da idéia de que as experiências do passado infantil determinam diretamente e de forma linear a vida do adulto. Freud apresenta a idéia de posterioridade, ou seja, é só posteriormente que é conferido o sentido traumático do acontecimento primeiro. No texto *Três Ensaio*s, a idéia de posterioridade se apresenta por meio da concepção de infantil freudiano, pois é a partir da puberdade que temos a possibilidade de uma significação das experiências infantis.

Freud afirma que, com a chegada da puberdade, há uma conjugação das pulsões parciais que se organizam subordinadas à zona genital. Assim surge um novo alvo sexual que diferencia as funções entre os dois sexos, sendo no homem “a descarga dos produtos sexuais”. Embora o alvo anterior, o infantil, também fosse a obtenção do prazer, o autor salienta que a partir da puberdade “a pulsão sexual coloca-se a serviço da reprodução.” (FREUD, 1905).

O autor associa o prazer preliminar à sexualidade infantil e o prazer final a condições que só surgem na puberdade. Para explicitar a ligação deste pré-prazer à sexualidade infantil, o autor argumenta que o prazer preliminar pode ter um caráter patológico quando impede a definição do alvo sexual normal. Este impedimento seria decorrente de uma fixação na forma infantil de obtenção de prazer, ou seja, o prazer preliminar é, ele mesmo, a tradução do prazer infantil para sexualidade adulta.

O encontro com o objeto de amor, segundo Freud, se dá a partir da puberdade. Se a maturação biológica, só observável na puberdade, é a condição para existência do novo alvo

sexual, o encontro ou a descoberta do objeto sexual não se restringe a estas condições biológicas; pois tem seus esboços na sexualidade infantil.

De acordo com Freud no seu terceiro ensaio, a escolha objetual traz uma ambigüidade, pois “o encontro do objeto é na verdade um reencontro”, ao mesmo tempo em que é precedida de uma argumentação acerca do amadurecimento da puberdade, como condição para o encontro com o objeto, e justificada com a descrição do quão modelar é a relação da criança com a mãe, na fase da amamentação para as relações amorosas adultas. (FREUD, 1905)

Freud afirma que a relação de amor que a criança estabelece com a mãe (ou outra pessoa substituta) é um “amor de natureza sexual” tendo em vista que ela desperta na criança a emergência das pulsões sexuais que posteriormente exercerão seus efeitos. A mãe, nos termos do autor:

Quando ensina seu filho a amar, está apenas cumprindo sua tarefa; afinal ele deve transforma-se num ser humano capaz, dotado de uma vigorosa necessidade sexual, e que possa realizar em sua vida tudo aquilo a que os seres humanos são impelidos pela pulsão. (FREUD, 1905. p. 100).

A relação com a mãe esboça a escolha do objeto sexual que, sendo adiada até a maturidade sexual, permite que sejam erigidas as barreiras do incesto. Estas são, para Freud, uma “exigência cultural da sociedade” estabelecida como “preceitos morais” (FREUD, 1905).

Se a escolha do objeto de amor é esboçada na infância e se depara com as barreiras do incesto, esta escolha se dá inicialmente na esfera da fantasia. O termo é aí empregado pelo autor como “representações não destinadas a concretizar-se” em que emergiriam as inclinações infantis que se diferenciariam pela pulsão sexual voltada para o sexo oposto.

Freud (1905) afirma que este processo vivido na puberdade, ou seja, o desligamento da autoridade dos pais, é significativo e doloroso. No entanto, o autor sustenta que a superação deste processo, permitida pelas barreiras do incesto, traz a possibilidade da escolha do objeto do amor de tal modo que a libido possa ser investida no “novo objeto” de amor.

Segundo o autor, não havendo o desligamento da autoridade dos pais, o que implica a fixação da libido nos objetos de amor infantis, temos o adoecimento neurótico. Entretanto, salienta que, mesmo não havendo esta fixação incestuosa da libido, as relações estabelecidas com os pais repercutirão na escolha futura do objeto sexual:

A afeição infantil pelos pais é sem dúvida o mais importante, embora não o único dos vestígios que reavivados na puberdade, apontam o caminho para a escolha do objeto. Outros rudimentos com essa mesma origem permitem ao homem, sempre apoiado em sua infância, desenvolver mais de uma orientação sexual e criar condições muito diversificadas para sua escolha objetal. (FREUD, 1905. p. 105).

Esta bitemporalidade da escolha objetal tem como efeito o tempo de latência, quando os primeiros alvos sexuais passam por um processo de recalçamento, permanecendo visíveis apenas a ternura, a veneração e o respeito pelas pessoas que ocuparam este lugar. Na puberdade, a corrente sensual da escolha objetal que foi recalcada deve ser retomada, no entanto deve ser conservada aos objetos infantis. A retomada das vertentes terna e sensual na puberdade possibilita convergir todos os desejos a um mesmo objeto, o que se constitui em um dos ideais da vida sexual.

Freud finaliza o texto *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* integrando os conteúdos apresentados nos dois primeiros ensaios, ou seja, a contingência do objeto sexual e a presença do infantil na escolha do objeto de amor. Propõe uma concepção de infantil como aquilo que permanece psiquicamente de alguma forma, quando o indivíduo desenvolve-se adulto, sendo o infantil, desta forma, também um atributo do indivíduo adulto, neurótico ou não.

A teoria da sexualidade infantil freudiana implicou uma concepção singular de infantil no início do século XX. A concepção de infantil freudiana, por um lado, desfaz a idealização em torno da infância, rompendo com a idéia da inocência pueril. Por outro lado, esta mesma concepção valoriza a infância, pois, para Freud, as escolhas da vida adulta remetem necessariamente à vida infantil.

O que prevalece como elemento específico da elaboração sobre o infantil é a satisfação pulsional que se organiza em torno de pulsões parciais. Estas, por sua vez, se caracterizam por sua independência em relação às funções biológicas e por poderem contrariar o exercício dessas funções que garantiriam a sobrevivência do indivíduo.

O termo “parcial” não significa somente que as pulsões pertencem à classe mais ampla da pulsão sexual, mas que funcionam primeiramente independentes, para depois se unirem numa ilusão aparente de uma pulsão genital que, muitos, erroneamente, elevam a um ideal de desenvolvimento e maturidade do ser humano.

Quando em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* Freud introduz essa noção, ele se preocupa em diferenciar componentes da atividade sexual e os liga às zonas erógenas oral, anal, genital, sendo a fase fálica introduzida tardiamente, em 1923, e a metas específicas, por exemplo, da pulsão de dominação. Na época, as pulsões parciais estavam intimamente ligadas à noção de desenvolvimento libidinal, separado em fases, nas quais uma determinada zona erógena tomava preponderância. É importante notar que nenhuma fase é abandonada, apenas novas fases vão se somando às outras.

A primeira fase do desenvolvimento da sexualidade é denominada por Freud de fase oral. Vai desde o nascimento até o desmame, estando sob a primazia da zona erógena bucal. É pela boca que a criança começará a provar e a conhecer o mundo externo. O seio e a mamadeira são os primeiros objetos de prazer com os quais a criança tem contato, à medida que saciam a fome que lhe causa tensão no organismo. A criança procurará repetir a sensação prazerosa de satisfação que ocorre com a alimentação, tentando reproduzi-la, independentemente da necessidade fisiológica, levando à boca todos os objetos que estiverem disponíveis: dedo, chupeta, chocalho, fraldas etc.

A mãe passa a ser, então, uma figura ligada à satisfação, ao prazer do ato de mamar, a quem a criança está identificada. A mãe constitui-se, primitivamente, como o primeiro objeto

de amor a quem a pulsão se liga fora do corpo da criança. Ela incorpora o leite através do seio e sente a mãe dentro dela como um só ser. Neste primeiro momento narcíseo, há uma forma passiva de manifestação da Fase Oral. Tudo o que a criança encontra é levado à boca, visando à apreensão de si mesma numa relação incorporativa do mundo que a cerca. Na segunda fase, chamada de “anal-sádica”, a zona erógena anal adquire uma grande importância libidinal. A relação do sujeito com os objetos fica impregnada de significações ligadas à defecação, como a expulsão e a retenção, e as fezes adquirem um valor simbólico importante, que participa da relação da criança com a mãe, como signo de amor. A criança controla seu esfíncter e evacua na hora e lugar estipulados pela mãe, como forma de assegurar o amor que ela lhe dirige. É, portanto, nesta fase, que a educação obtém grandes resultados e que a aprendizagem fica muito marcada pela influência de um outro.

Segundo Kupfer (1995), o interessante a ser observado, neste aspecto das idéias de Freud, é o fato de tais atividades serem impulsionadas pela libido, embora o objeto visado não seja sexual. Mas, devido à presença da libido, o objeto visado adquire um “colorido terno”, a antiga ânsia sexual ainda se faz presente, porém transformada em algo mais brando ou, simplesmente, prazeroso. No momento em que a pulsão anal está sendo construída, por exemplo, a criança concentra sua atenção em tudo o que diz respeito a essa região do seu corpo, conforme relatam as professoras de educação infantil:

Eu nem sei se tem muito a ver com o tema, mas acredito que sim, pois está relacionado com o corpo. Eu observo muito isso nesta faixa etária, as crianças principalmente quando estão tirando as fraldas têm muita curiosidade com as partes genitais. E eu tive um aluno que descobriu que ele fazia cocô e ele escondia pra comer o cocô. E foram várias vezes! E toda vez que ele escondia podia saber que ele estava comendo cocô. (Professora A)

*A minha aluna também faz cocô três vezes por tarde, e todos os dias ela enfia a mão, amassa bem o cocô, e põe na boca. (professora P.)*¹⁶

A criança descobre, então, que há matérias, identificadas a princípio como partes de seu próprio corpo, que dele se desprendem: as fezes. É natural que muitas dessas crianças desejem manipulá-las, coisa que a cultura se apressa em impedir. Segundo Kupfer (1995), caso o desenvolvimento da criança seja bem-sucedido, o que vai ocorrer é um conjunto de movimentos: parte dessa pulsão será reprimida, a criança deixará de manipular as fezes; parte irá compor a sexualidade genital, estará presente nas preliminares do ato sexual com o prazer anal e parte será sublimada. Ou seja, poderá se transformar, por exemplo, na atividade de esculpir em argila. A autora segue informando que há, contudo, uma energia orientando a atividade, a libido, um prazer a ela correspondente, cuja origem, ou apoio, é a antiga atividade de manipular fezes.

A educação, desta forma, tem uma função importante para Freud, e os educadores precisam saber que a tentativa de supressão das pulsões parciais não só é inútil como pode gerar efeitos como a neurose.

A terceira fase será abordada no próximo item: A fase fálica e o complexo de Édipo.

A quarta fase é a fase genital, quando as pulsões parciais se organizam, se unificam e se hierarquizam sob o primado da zona genital, ou seja, sob o primado do falo, que passa a ser a referência para a significação da sexualidade. Inicialmente, Freud isolou essa fase para explicar que, a partir da adolescência, o sujeito faz uma escolha de objeto sexual, com a qual exercerá atividades sexuais visando à união pênis-vagina. Posteriormente, num capítulo acrescentado aos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, ele afirma que, já na infância, há uma escolha de objeto sexual. O que é dirigido ao objeto sexual não é uma síntese das pulsões

¹⁶ Fragmentos de *Conversação* com professoras de escolas de educação infantil de Belo Horizonte, sobre fatores relacionados à pulsão anal, questionando se isso também faria parte da sexualidade, uma vez que está relacionado ao corpo.

parciais, mas toda a parcialidade característica da infância, sendo esta a diferença dessa escolha primitiva.

De um jeito ou de outro, esta fase traz, à teoria freudiana, toda a importância do complexo de Édipo, que estudaremos a seguir. Ao contrário do que se possa erroneamente crer, as pulsões parciais não deixam de existir quando a criança cresce. Apesar de existir uma primazia da zona genital, as outras zonas erógenas ainda são fontes de prazer e se tornam lugares de preliminares ao orgasmo genital.

A teoria da sexualidade infantil freudiana implicou uma concepção singular de infantil no início do século XX. A concepção de infantil freudiana, por um lado, desfaz a idealização em torno da infância, rompendo com a idéia da inocência pueril. Por outro lado, esta mesma concepção valoriza a infância, pois, para Freud, as escolhas da vida adulta remetem necessariamente à vida infantil.

2.4. A fase fálica e o complexo de Édipo

Em 1923, no texto *A organização genital infantil*, Freud retoma a fase genital, mas já totalmente articulada à fase fálica. Esta fase é importante para o nosso estudo, pois nela se encontram as investigações sexuais que estão na base do desejo de saber. A organização típica desta fase tem uma pequena, mas importante, característica: a criança conhece apenas um único órgão genital, o masculino.

Nesse texto, as modalidades de satisfação pulsional ativa e passiva, que antes na fase oral apareciam sob as significações comer-ser comido; na anal-sádica, bater-ser espancado e que na fase genital são reduções do masculino e do feminino, na fase fálica aparecem sob a

forma de fálico-castrado. É nesta fase que começam as teorias sobre a diferença sexual impregnadas, quase que totalmente, pelo imaginário, em que a imagem fálica separa meninos e meninas a partir da presença e da ausência do pênis. A vagina não é entendida aqui como outro órgão sexual, mas vista apenas como uma ausência da imagem fálica. Neste momento, o órgão genital masculino tem uma importância preponderante, que gera um interesse narcísico muito grande na criança. Este interesse narcísico e esta grande importância dada ao órgão genital geram indagações sobre o sexo do outro, que estão na base do enigma da diferença sexual e da origem dos bebês. Tais indagações levam a criança a realizar uma série de investigações intelectuais sobre a vida sexual – a base do desejo de saber, pois, segundo Freud “Ao mesmo tempo em que a vida sexual da criança alcança seu primeiro florescimento, entre três e cinco anos de idade, se inicia também aquela atividade que pode ser atribuída à pulsão de saber ou investigar.” (FREUD, 1905).

Freud diz que o interesse da criança pelos enigmas do sexo, o seu desejo de saber sobre o sexual, já é revelado desde uma tenra idade e anuncia a importância da questão: “De onde vêm os bebês?”, pois, segundo o autor, “quem sabe interpretar os mitos e as lendas pode identificá-la no enigma que a esfinge de Tebas apresenta a Édipo” (FREUD, 1907, p. 126). Da mesma maneira que a resposta ao enigma da esfinge de Tebas dá sentido à vida do miserável Édipo, Freud aponta que cada criança é levada a inventar teorias para resolver o enigma da sua própria existência. Ele explicita essa questão enigmática por meio de uma carta que uma menina de onze anos endereça à sua tia. A menina, inquieta, pois quer buscar e investigar a sexualidade e a procriação, indaga se a tia pode esclarecer como nascem os bebês, pois não acredita mais nas falsas explicações dos adultos sobre as cegonhas. Freud adverte sobre o dever do adulto e da escola responderem às dúvidas das crianças, propiciando informações básicas e adequadas à idade, pois segundo ele “a curiosidade da criança nunca atingirá uma

intensidade exagerada se for adequadamente satisfeita a cada etapa de sua aprendizagem” (FREUD, 1907, p. 129).

Com efeito, Freud atribui enorme importância à presença dos adultos no acompanhamento do desenvolvimento infantil. Esta presença o fez conceituar que toda sexualidade infantil se constrói na relação com os adultos mais próximos, em particular os pais. Eis a base para conceber a teoria do complexo de Édipo. Em 1897, em uma carta a Fliess, Freud aborda a importância que a tragédia de Sófocles – *Édipo Rei* – veio a ter para o sujeito: “Encontrei em mim, como em toda parte, sentimentos amorosos em relação à minha mãe e de ciúmes a respeito de meu pai, sentimentos esses que, eu penso, são comuns a todas as crianças pequenas.” (FREUD, 1897, p. 358).

O mito do Édipo surge na obra de Freud no exato momento do nascimento da psicanálise. Em outra carta, Freud confia a Fliess seu grande segredo: não acredita mais em sua “neurótica”. Mais adiante, expressa seu ceticismo a respeito das histórias que suas pacientes mencionavam acerca da sedução por adultos: “[...] em todos os casos, o pai, não excluindo o meu, tinha de ser apontado como perverso.” (FREUD, 1897, p. 351).

A fantasia sexual tem como tema os pais. A questão não estaria colocada a partir das histórias vividas no dia-a-dia, mas sim em como seriam representadas no inconsciente. Temos aí a pedra fundamental que, mais tarde, seria denominada complexo de Édipo.

Em 1900, Édipo não tinha se tornado complexo, era ainda a tragédia de Sófocles. Em 1919, Freud observa que, na época de sua descoberta, o complexo de Édipo não tinha a significação que viria a ter mais tarde. Foi necessário associar *Totem e tabu* (1912) ao complexo de Édipo para transformá-lo no fundamento de toda neurose.

O mito originário da humanidade *Totem e tabu* (FREUD, 1912) revela que, num tempo primitivo, os homens viviam em pequenas hordas submetidas ao poder do macho, que se apropriava das fêmeas. Um dia, os filhos da tribo, rebelando-se contra o pai, mataram-no e

comeram seu cadáver. Depois do assassinato, por remorso, inventaram uma nova ordem social, instaurando a isogamia e o totemismo, baseado na proibição do assassinato do substituto do pai (o totem). Criam-se leis (tabus), atreladas ao totem, que deveriam ser obedecidas pela comunidade. É por isso que a Lei em psicanálise está sempre referida ao pai. O pai, como agente da castração, é quem atribui limite aos filhos.

Há, para Freud, um momento decisivo na vida de todo ser humano: o momento da descoberta daquilo que ele chama de diferença sexual anatômica. Se, até então, os meninos e as meninas acreditavam que todos os seres humanos eram ou deviam ser providos de pênis, a partir deste momento descobrem que o mundo se divide em homens e mulheres, em seres com pênis e seres sem pênis. Tal diferença pode ser vista, mas nem sempre é suportável ao sujeito enxergá-la. Não querer ver tal diferença leva, necessariamente, a uma inibição da curiosidade, e a pulsão epistemofílica perde um importante apoio, podendo também ficar inibida. Percebida a diferença dos sexos, surgem, então, as diferentes opiniões e teorias infantis para explicá-la. A diferença está na interpretação dada a este fato: alguém que tem pode perder, e alguém que não tem é porque perdeu ou não recebeu. A descoberta implica entender que, de fato, falta alguma coisa. Esta angústia de perda é uma forma de expressão do que Freud chamou de angústia de castração.

Em *A Organização Genital Infantil*, Freud escreve que “O significado do complexo de castração só pode ser corretamente apreciado se sua origem na fase da primazia fálica for também levada em consideração” (FREUD, 1923). Isto porque este complexo inaugura-se quando a criança se dá conta de que o pênis não é um órgão possuído por todas as pessoas, ou seja, quando a premissa fálica cai por terra (FREUD, 1923, p. 159). A constatação de que a mãe é castrada tem um efeito devastador. Para o menino isso implica a seguinte conclusão: se nem todos têm um pênis, é possível que ele venha a perder o seu. Já a menina passa a rejeitar a mãe que, por ser ela própria castrada, não pôde conceder-lhe um falo. Na conferência

introdutória sobre a feminilidade, Freud afirma que “As meninas responsabilizam sua mãe pela falta de pênis nelas, e não perdoam por terem sido, desse modo, colocadas em desvantagem.” (FREUD, 1933). É esse ressentimento que leva a menina a adotar o pai como objeto de amor, de quem espera então receber o falo.

O Complexo de Édipo, drama no qual a criança acredita de fato que poderá concretizar suas ambições de reedição da completude mítica com uma das figuras primordiais, ou seja, com o pai ou com a mãe, está também relacionado à fase fálica e ao complexo de castração. Para o menino que espera poder obter a satisfação pulsional plena unindo-se com a mãe, o complexo de Édipo declina com o complexo de castração, pois o medo de ser punido pelo pai que poderia castrá-lo, se de fato viesse a experimentar a satisfação sexual com a mãe, faz com que o garoto abandone as expectativas de realizar esse desejo infantil. Em 1924, no texto *A dissolução do complexo de Édipo*, Freud afirma que:

Se a satisfação do amor no campo do complexo de Édipo deve custar à criança o pênis, está fadado a surgir um conflito entre seu interesse narcísico nessa parte do seu corpo e a catexia libidinal de seus objetos parentais. Nesse conflito triunfa normalmente a primeira dessas forças: o ego da criança volta às costas ao complexo de Édipo. (FREUD, 1924, p. 196).

Já para a menina, o Édipo impõe-se com o complexo de castração, pois ela se volta para o pai quando passa a odiar a mãe que não foi capaz de lhe dar um pênis. Isso não quer dizer que o complexo de castração feminino tenha como centro a figura paterna.

O que está realmente em questão no complexo de castração é a perda simbólica do falo, ou seja, da união imaginária com a mãe, ou ainda, em outras palavras, do pênis suposto à mãe. É a este aspecto que Freud se refere quando afirma que “No auge do desenvolvimento sexual infantil [...]” o que está presente “[...] não é uma primazia dos órgãos genitais, mas uma primazia do falo”. (FREUD, 1923, p.158).

Lacan, seguindo Freud, entra em cena com seu jeito crítico e mais preocupado com os efeitos do seu ensino do que a transmissão de uma doutrina, e deixa em evidência a falta,

expressa nos seus seminários como aquilo que ele ainda não disse ou ainda não começou a dizer e quem sabe mais adiante dará uma resposta.

É a partir do complexo de Édipo que Lacan vai distinguir três estruturas clínicas: psicose, perversão e neurose. Cada uma com sua operação específica de constituição, a saber: a forclusão, a renegação e o recalque¹⁷. A referência ao Édipo, na medida em que instaura a clínica da estrutura do sujeito, a faz equivaler à estrutura da linguagem, uma vez que o Édipo é a armadura significante mínima que condiciona a entrada do sujeito no mundo simbólico.

O complexo de Édipo é caracterizado por possuir três tempos lógicos de estruturação do sujeito. O primeiro tempo lógico do Édipo é caracterizado pela identificação da criança ao lugar de objeto de desejo da mãe. A criança é identificada ao falo materno. Neste momento, podemos ressaltar o que Lacan denominou de estágio do espelho, no qual a criança forma uma representação de sua imagem corporal por identificação com a imagem do outro.

O estágio do espelho, como uma construção lógica, procura dar conta da operação correspondente à formação do eu da criança por intermédio da imagem do outro. O eu constitui-se por meio da imagem que o outro lhe confere. Antes a criança era um corpo despedaçado. Este tipo de relação dual estabelecido entre a criança e a mãe (aquela que dela cuida) é uma relação imaginária. O que resulta da identificação, própria desta primeira fase, é a constituição de uma imagem que, ao mesmo tempo em que constitui o eu da criança, marca também sua alienação fundamental. Neste momento a mãe é para a criança o Outro¹⁸ absoluto.

¹⁷ Segundo o dicionário de Psicanálise de Elizabeth Roudinesco e Michel Plon (1998), os termos Forclusão, renegação e recalque são esclarecidos da seguinte forma:

Forclusão é o conceito criado por Jacques Lacan para designar um mecanismo específico da psicose, por meio do qual se produz a rejeição de um significante.

Renegação é o termo criado por Sigmund Freud, em 1923, para caracterizar um mecanismo de defesa pelo qual o sujeito se recusa a reconhecer na realidade uma percepção negativa e, mais particularmente, a ausência do pênis na mulher.

Recalque. Para Freud, o recalque designa o processo que visa a manter no inconsciente todas as idéias e representações ligadas às pulsões e cuja realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio psicológico do indivíduo, transformando-se em fonte de desprazer.

¹⁸ “*El Otro no es un sujeto, es un lugar al cual se esfuerza – dice Aristóteles – por transferir el saber del sujeto. (...) El Otro es el basurero de los representantes representativos de esta suposición de saber, y es esto lo que llamamos inconsciente en la medida en que el sujeto se perdió él mismo en esta suposición de saber*”.

Apesar de estarmos falando neste momento do registro do imaginário, o simbólico também está presente, pois a criança, apesar de ainda não falar, é falada pelos outros, ela aparece num lugar marcado simbolicamente. Isto é, a criança, mesmo antes de nascer, já tem um lugar reservado para ela. Seu nome já está fixado, seu sexo é aguardado, comentam-se até suas características. É preciso entender que esse sujeito não é nada antes que se fale dele e que, a partir do momento em que dele se fala, anula-se seu ser pelo significante. Neste sentido, o simbólico encontra-se presente no discurso materno por meio do qual as próprias necessidades da criança são interpretadas. O outro materno na relação com a criança é capaz de interpretar seu choro como demanda de algo. Sendo assim, a mãe começa a dar sentido às manifestações da criança, como interpretar que ela está com sede e dar-lhe água. Por isso voltamos a ressaltar que neste momento a mãe é o Outro absoluto da criança, onipresente, que sabe satisfazer suas necessidades.

O segundo tempo lógico do Édipo é marcado pela inauguração do processo de simbolização da criança. Freud, no texto *Além do princípio do prazer* (1920), descreve a observação que fez do seu neto, enquanto brincava. O menino tinha o hábito de pegar os objetos e atirá-los longe. Enquanto agia assim, emitia sons acompanhados por expressões de interesse e satisfação. Freud deu-lhe um carretel e o menino segurava-o pelo cordão e o arremessava, de maneira que desaparecia por entre as cortinas (*fort*), depois puxava o carretel para fora e saudava o reaparecimento com um alegre ‘*da*’ (ali), construindo a brincadeira completa: desaparecimento e retorno. Esse jogo consiste em que a criança repita ludicamente o desaparecimento e o aparecimento da mãe, enunciando vocábulos que os represente, respectivamente. Isto marca a entrada no simbólico, pois a criança representa a mãe por meio desses vocábulos. A mãe, que ia e vinha, passa a ser representada por uma palavra, ou seja, passa de estatuto de objeto primordial para o de signo, e isto faz com que a linguagem possa

(LACAN, 1962, p. 7) Tradução nossa: O Outro não é um sujeito, é um lugar no qual se esforça – diz Aristóteles – por transferir o saber do sujeito. [...] O Outro é o depositário representativo desta suposição de saber e é isto o que chamamos inconsciente, na medida em que o sujeito se perdeu, ele mesmo, nesta suposição de saber.

operar como mediadora entre a criança e sua mãe. No entanto, para que haja o processo de simbolização, é necessário um terceiro termo que interdite essa relação dual, imaginária entre mãe e filho, este terceiro elemento é o pai.

Neste ponto é necessário que se esclareça que o pai aqui abordado não é necessariamente o pai biológico, nem precisa ser uma figura masculina, o pai abordado ocupa uma função. O pai é o que aparece no discurso da mãe, representando-o, significando para a criança que o desejo materno encontra-se além da criança. Podemos dizer que o pai pode ser o emprego da mãe, um homem, o próprio pai da criança, enfim, há uma série de possibilidades.

Então a criança é desalojada da posição de ser o falo para a mãe, e passa a se ocupar com a posse dele. Neste momento, o pai agenciado pelo discurso materno é supostamente o que tem o falo, ocupando a dupla função de interdição: 1) ao filho: “Não dormirás com tua mãe” e 2) à mãe: “Não reintegrarás o teu produto”. O falo, como objeto imaginariamente capaz de preencher o desejo materno, com a qual a criança estava identificada, passa para o nível de significante do desejo. Lacan assim denomina como Nome-do-Pai que, como função simbólica, vem ocupar o lugar simbolizado pela operação de ausência da mãe. O Nome-do-Pai é o que vem barrar este Outro materno, onipotente e absoluto, inaugurando a entrada da criança no universo simbólico. O outro passa a ser para a criança o lugar da inscrição de uma lei que não é mais uma lei de caprichos, mas uma lei que legaliza e dá acesso ao desejo. O falo é o que marca a separação imaginária entre a mãe e a criança, sendo o elemento em torno do qual se organiza a experiência da castração. Essa experiência da castração, como uma experiência simbólica, incide sobre o falo imaginário, suposto capaz de preencher o desejo materno. O pai, enquanto encarna a lei simbólica como seu representante, impõe o duplo limite à relação imaginária entre a mãe e a criança. O que faz como representante da lei simbólica é impedir que a criança seja o falo para a mãe, e impedir que a mãe tenha o falo na criança. Ao se tornar significante do desejo do Outro e articular-se à linguagem, o falo faz o

sujeito pagar o preço de seu desaparecimento, uma vez que a castração faz aparecer a falta no imaginário. É o estabelecimento do pai no plano simbólico que vai sustentar o estabelecimento do falo no plano imaginário.

A partir da clínica - caso do pequeno Hans (1909) -, Freud observa que, se Hans tem fobia de cavalo, é porque o cavalo equivale ao medo de ser castrado pelo pai, devido ao seu amor pela mãe. Freud equivale o animal da fobia infantil ao animal totêmico, na histórica da cultura. Este é tanto o que se teme, quanto a referência identificatória que outorga, a cada sujeito de uma tribo, o direito – e os deveres – para com o desejo. O complexo de Édipo leva em conta não somente sentimentos agressivos em relação ao pai, mas também a identificação com o animal totêmico que vem no lugar do pai morto. É o mito de Édipo articulado ao mito do pai primitivo que esclarece que o pai não é somente o pivô do complexo de Édipo, mas que só pode sê-lo por sua função absolutamente fundamental de articular a Lei do desejo (que implica a falta).

Lacan (1955-1956) faz uma releitura do complexo de Édipo que considera a castração como o ponto a partir do qual a estrutura se organiza, tomando o complexo de Édipo como um “operador de estrutura”. A castração passa a ser vista como Lei, e o falo como significante da falta. A Lei à qual o significante está submetido é a Lei da castração que instaura a falta estrutural, que está para todos – com exceção do psicótico – a partir da entrada do sujeito no mundo da linguagem. Neste sentido, seria em torno dessa falta estrutural que o sujeito se organizaria. Sendo assim, precisamos entender o complexo de Édipo como diretamente relacionado com seu núcleo, que é o complexo de castração. Dependendo da forma como o sujeito vai lidar com isso, o resultado será distinto, delimitando as diferentes estruturas clínicas na psicanálise: neurose, psicose e perversão. Enquanto o psicótico foracui o significante que instaura a falta (o Nome-do-Pai), o perverso, apesar de ter a falta instaurada nele, a renega, ao mesmo tempo em que o neurótico a recalca. A produção de saber será bem

peculiar em cada uma dessas estruturas. Enquanto tudo aquilo que o psicótico produz para responder às questões da diferença sexual, da morte e da falta – que nele não está confirmada como tal – será da ordem de uma produção imaginária delirante, para o perverso e para o neurótico será uma articulação simbólico-imaginária à qual Lacan dá o nome de “fantasia”. Essa diferença será crucial para tudo aquilo que for produzido pela atividade intelectual como fruto do desejo de saber e marcará a relação que o sujeito estabelecerá com seu saber inconsciente, com o conhecimento produzido pela atividade intelectual e pela defasagem entre esse conhecimento e o saber inconsciente.

A construção desse saber tem como origem mais arcaica os questionamentos que a criança faz em relação ao desejo do Outro materno. Este seria o pontapé inicial de tudo. É quando se pergunta “o que o Outro deseja?” que todos os questionamentos posteriores, que justificam a investigação sexual infantil, se instauram. A partir deste questionamento, no primeiro tempo do complexo de Édipo, quando a mãe se ausenta sem explicação, seu desejo aparece como enigma, gerando perguntas hipotéticas: “sou ou não sou aquilo que minha mãe deseja?”, “se sou o que ela deseja, porque ela se ausenta?”, “para quem ela olha?”.

O que acontece é que a criança coloca em questão sua posição como falo e, assim, é convocada pela situação a produzir um saber sobre isso. É aí que entra o pai, como aquele cuja função é “[...] introduzir uma ordem [...] cuja estrutura é diferente da ordem natural.” (LACAN, 1955-1956, p. 359). É neste sentido que o pai é uma metáfora, porque, se a definição de metáfora é a de “substituição de um significante por outro”, o pai é exatamente isso, pois substitui o questionamento sobre o desejo da mãe. O que se produz aí é um saber sobre o falo. Esta é a instauração do Nome-do-Pai que evoca o falo como significante. O fato de a criança estar passando por tudo isso exatamente na fase fálica, quando há um grande interesse narcísico pelo órgão genital, não pode ser desconsiderado. É quando “o falo indicado pelo desejo da mãe se encarna em uma consistência imaginária” que a presença e a ausência

da mãe ganham sentido: a mãe se ausenta, porque olha para aquilo que o pai tem e que ela não tem (LOUZADA, 2006, p. 40). O que se segue é a prevalência imaginária que, presente neste momento, induz à produção de teorias sobre a diferença entre os sexos com base na imagem, que tenta explicar porque a mãe é faltante.

A fantasia de que o pênis das meninas crescerá – e da qual o caso Hans é um exemplo paradigmático, anterior à realização de que a mãe também é castrada, sucumbe e é substituída por outra, por exemplo, a de que elas possuíam um pênis que depois lhes foi tirado. Neste contexto, o pai entra em cena como aquele que possui aquilo que a mãe deseja e como proibidor do objeto que é mãe. Ele é agente que pune com a castração, operação que dá nome ao segundo tempo do complexo de Édipo.

O terceiro tempo do complexo de Édipo – a privação – é aquele em que a criança percebe que não falta nada aos genitais e, por isso, diz Lacan, o que falta só pode ser algo simbólico. A teoria infantil de que a diferença sexual é uma questão imaginária cai por terra, e revela-se que a diferença sexual diz respeito a um objeto simbólico que é intercambiado entre os sexos. A partir de então, o sujeito pode posicionar-se de modo sexuado pelo tipo de relação que ele vai estabelecer com o falo simbólico.

Essa hipótese defendida por Lacan é explicada porque alguns sujeitos assumem uma posição sexual à revelia da anatomia e, como o simbólico não precisa ratificá-la, pode, inclusive, subvertê-la. A explicação do terceiro tempo do complexo de Édipo é particularmente importante porque, ao retirar o que falta do registro da imagem e colocá-lo no registro simbólico, explica porque os homens, apesar de terem pênis, desejam. A castração é uma falta que está para todos e é fundamental para o acesso do sujeito ao desejo, já que é pela falta que o sujeito pode vir a desejar.

Em resumo, a travessia do complexo de Édipo implicará a inscrição do Nome-do-Pai no Outro da linguagem, tendo por efeito a produção da significação fálica, o que permite ao

sujeito inscrever-se na partilha dos sexos. Para o sujeito que atravessou a epopéia edipiana, ou seja, para todo neurótico, o Outro é barrado pelo fato de conter o significante da castração. Esse Outro é o lugar do pacto da fala, portador do significante da lei simbólica – o Nome-do-Pai – que barra o gozo da mãe e a impede de considerar a criança como seu objeto. Para auxiliar a travessia do complexo de Édipo, a criança construirá hipóteses para seus enigmas.

2.5. As hipóteses das crianças sobre o sexual

Uma das grandes contribuições da psicanálise para o entendimento do que é a sexualidade infantil está no fato de considerar que a diferença de anatomia entre os sexos é fundamental para a primeira etapa da constituição psíquica do bebê humano. Apesar de ir se afastando gradativamente das questões biológicas e incluindo a dimensão da linguagem para a explicação dos sintomas humanos, no primeiro momento da estruturação psíquica, o posicionamento da criança a partir da descoberta dessa diferença é essencial na determinação da construção da feminilidade, em que a castração foi executada, e na masculinidade, em que a castração foi apenas ameaçada, levando em consideração a singularidade de cada sujeito no atravessamento dessa fase da vida psíquica.

Há uma clara incongruência na linguagem sexual do adulto com a linguagem sexual da criança. O adulto vê a sexualidade com base na genitalidade do ato sexual, enquanto a criança busca prazer por meio da descoberta de seu corpo. O adulto interpreta os fenômenos da sexualidade infantil a partir de seu referencial, por isso julga-os erroneamente pela via do erotismo genital.

É na comparação imaginária dos corpos que a criança encontra vários significantes para diferenciar o ser feminino do ser masculino, mas é dessa comparação imaginária que também surge, como esclarece Freud, a descoberta da castração do outro. O encontro da criança com o real da castração é algo que ela não pode dizer, como exemplifica Veríssimo (1985), no diálogo do texto *Sexa*:

- Pai...
- Hmmm?
- Como é o feminino de sexo?
- O quê?
- O feminino de sexo.
- Não tem.
- Sexo não tem feminino?
- Não.
- Só tem sexo masculino? - diz o menino.
- É. Quer dizer, não - responde o pai. Existem dois sexos, masculino e feminino.
- A criança, na sua insistência, pergunta:
- E como é o feminino de sexo?
- Não tem feminino. Sexo é sempre masculino.
- Não deveria ser 'a sexa'? - argumenta.
- Não, porque sexo é sempre masculino.
- O sexo da mulher é masculino? - retruca.
- É. Não. Diz o pai hesitante. O sexo da mulher é feminino.
- E como é o feminino?
- Sexo mesmo. Igual ao do homem.
- O sexo da mulher é igual ao do homem?...
- O pai se cansa e diz ao menino para ir brincar, comentando: ele só pensa em gramática. (VERRÍSSIMO, 1985, p. 83 e 84).

Em seu texto *Sobre as teorias sexuais infantis* (1908), Freud desenvolve as seguintes teorias sexuais das crianças: a) a atribuição de um pênis para todos os seres vivos, inclusive para as mulheres; b) a teoria cloacal que explicaria o nascimento do bebê através da evacuação pelo ânus como um excremento; e c) a concepção sádica do coito, em que a criança entende o ato sexual como uma forma de violência imposta do mais forte para com o mais fraco.

Para provar os fundamentos das teses sobre o desenvolvimento das teorias sexuais infantis, descritas no texto os *Três ensaios sobre a sexualidade infantil* (1905), Freud incentiva seus colegas a se dedicarem à pesquisa e às anotações de tudo sobre seus filhos. Surge, então, um rico material de observação de um menino de quatro anos de idade, realizado por seu pai, Max Graf, um crítico de arte e musicólogo austríaco que, interessado no

estudo da psicanálise, participava das reuniões da Sociedade psicológica das quartas-feiras na casa de Freud. Max Graf (1873-1958) era casado com a atriz Olga Konig, uma das pacientes de Freud que, ao comentar em casa sobre o método analítico do professor, se torna responsável pelo interesse despertado no marido pela psicanálise.

O caso Hans, como ficou conhecido, foi publicado pela primeira vez em 1909, com o título *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos*, embora tivesse sido referenciado nos dois artigos anteriores: *O esclarecimento sexual das crianças* (1907) e *Sobre as teorias sexuais infantis* (1908). Sua importância teórica está em poder confirmar toda a teoria freudiana da sexualidade infantil. Foi também a primeira criança a ser analisada, em 1908, por seu pai, sob a supervisão de Freud, que entrevistou Hans uma única vez.

No texto *O esclarecimento sexual das crianças* (1907), Freud nos apresenta que o pequeno Hans demonstra um interesse por aquela parte do seu corpo que ele chama de ‘pipi’. Aos três anos de idade, ele perguntou a sua mãe se ela também teria um pipi. Esta pergunta aponta o seu interesse pela diferença sexual. A mãe, por sua vez, responde abrindo espaço para ambigüidade “naturalmente também tenho um pipi” (FREUD, 1907, p. 125). O interesse de Hans pelo assunto não era apenas teórico, era também exploratório, o que o impelia a tocar seu pipi. Aos três anos e meio, sua mãe o ameaçou: “Se fizer isso de novo, vou chamar o Dr. A, para cortar fora seu pipi. Aí, como que você vai fazer o seu pipi?” e Hans responde: “Com o meu traseiro” (FREUD, 1909, p. 9).

Diante da pergunta de sua mãe, que vem associada a uma ameaça real de castração, Hans elabora uma resposta que implica uma saída: Vou fazer pipi com o meu traseiro. Hans tinha muitas questões que testemunhavam seu interesse pela investigação sexual infantil e surgiram bem antes da eclosão de sua fobia. Segundo Freud (1909), este é momento da aquisição do “complexo de castração” – ocorrência universal em que as crianças constroem,

para si mesmas, esse perigo da perda de uma significativa parte do corpo, utilizando indícios indiretos e que jamais deixarão de existir.

Nesse período, Hans não possuía angústia ou sentimento de culpa, e dá prosseguimento à masturbação. Ele permanece demonstrando sua curiosidade sexual e temos o exemplo disso quando, numa estação ferroviária aos três anos e nove meses, vê saindo água de uma locomotiva e pergunta: “Olha, a locomotiva está fazendo pipi! Mas onde está o pipi dela?” Adiante, Hans descobre a diferença entre os objetos inanimados dos objetos animados: “Um cachorro e um cavalo têm pipi: a mesa e a cadeira, não” (FREUD, 1909, p. 10).

Hans observa sua mãe de camisola com a intenção de verificar se sua mãe também tinha um pipi. No entanto, é surpreendido com a gravidez da sua mãe seguida pelo nascimento de sua irmã Hanna. Com a chegada de Hanna na família, Hans acaba sendo deslocado do seu lugar privilegiado junto de sua mãe. Durante o parto, Hans ouve sua mãe gemer e repete os ditos dos adultos sobre a história de cegonha trazer bebês; dá uma atenção especial à maleta do médico e às bacias com sangue, interrogando, a partir dessa evidência: “De onde vêm os bebês?” Hans aponta para a bacia: “Mas de meu pipi não sai sangue” (FREUD, 1909, p. 11). A visão desse sangue pode ter evocado fantasias de mutilação do órgão da mãe, desenrolando a fobia de Hans e as fantasias que criou em relação aos genitais da irmã, ou seja, que o pipi dela ainda é muito pequeno. Com as suas investidas como pesquisador, Hans demonstra que as meninas têm de fato um “pipi”, acreditando que este cresce como o dele. Normalmente, a criança começa a descobrir que esse dado anatômico também marca a diferença entre homens e mulheres, entretanto, isso não quer dizer que ela se conforme, imediatamente, a essa realidade. De fato, a consciência reluta em processar qualquer imagem que evidencia a castração.

A questão com a castração é típica da fase fálica do desenvolvimento libidinal, sendo ela a propulsora do desenvolvimento do complexo de Édipo, como seu núcleo. Consideramos

que o caso Hans confirma a teoria freudiana sobre a sexualidade infantil em que a questão do conhecimento intelectual tem uma relação íntima com a curiosidade sexual. As perguntas que Hans coloca a todo tempo não dizem respeito apenas ao seu pipi, uma vez que são endereçadas aos seus pais. Será que o pai tem um pipi, já que ele nunca o tinha visto? A partir daí surge também a vertente da curiosidade de ver e ser visto, par pulsional que fundamenta, para Freud, a pulsão epistemofílica. A pulsão de saber ou epistemofílica surge pela primeira vez na obra de Freud (1905) sob o nome em alemão de *Wisstrieb*:

Ao mesmo tempo em que a vida sexual da criança chega a sua primeira florescência, entre os três e os cinco anos, também se inicia nela a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar (*Wisstrieb*). Essa pulsão não pode ser computada entre os componentes pulsionais elementares, nem exclusivamente subordinada á sexualidade. Sua atividade corresponde, de um lado, a uma forma sublimada de dominação e, de outro, trabalha com a energia escopofílica. Suas relações com a vida sexual, entretanto, são particularmente significativas, já que constatamos pela psicanálise que, na criança, a pulsão de saber é atraída, de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles. (FREUD, 1905: 183).

Posteriormente, a pulsão de saber reaparece nos textos *Notas sobre um caso de neurose obsessiva* (1909) e *Uma lembrança de infância de Leonardo Da Vinci* (1910). No primeiro texto, Freud fala sobre os obstáculos que o saber pode encontrar em função da neurose e, no segundo, desenvolve sua origem sexual e a importância da visão na sua constituição. Na verdade, para Freud, “é a impressão visual que, na maioria das vezes, desperta a libido” (FREUD, 1905) e:

O esconder progressivo do corpo que acompanha a civilização mantém desperta a curiosidade sexual. Esta curiosidade busca completar o objeto sexual revelando suas partes ocultas. Pode, contudo, ser desviado (sublimado) na direção da arte, se seu interesse puder ser deslocado dos órgãos genitais para a forma do corpo como um todo (FREUD, 1905, p. 158).

Ou seja, o fato de vivermos inseridos na cultura e atravessados pela linguagem, o sexo se coloca como enigma para nós e, de um modo muito mais evidente, nas crianças. Esse enigma, segundo Freud, comparece para as crianças a partir da questão “De onde vêm os bebês?”, inserida no contexto maior do complexo de Édipo. A criança tenta satisfazer sua curiosidade sexual, inicialmente por meio de investigações visuais, o que denuncia sua

ligação preponderante com a pulsão escópica. Quando esta, porém, é sublimada, a curiosidade é desviada de um objetivo sexual para um não sexual, criando, por exemplo, o interesse pelas artes ou pela ciência. Primeiramente a pulsão de saber se liga aos genitais, depois ao corpo como um todo, para, então, ter um espectro muito maior de questões sobre o mundo.

2.6. O esclarecimento sexual das crianças

No texto de 1907, *O esclarecimento sexual das crianças*, Freud aborda a falta de sinceridade e honestidade dos adultos, atitude que compromete o futuro intelectual das crianças. A mentira do adulto para a criança preocupada com problemas sexuais seria uma atitude extremamente nociva, que provoca um conflito psíquico, abala a confiança da criança na palavra dos pais e na autoridade e compromete o funcionamento intelectual. A censura exercida sobre a palavra, quer dizer, o ocultamento da verdade, a mentira por omissão, constitui o erro educacional mais cheio de conseqüências ao provocar a formação de sintomas neuróticos, por meio dos quais a verdade recalcada retorna, comprometendo também a independência do pensamento; isto é, o exercício da função intelectual.

Sem dúvida, se a intenção do educador é sufocar o mais cedo possível qualquer tentativa da criança de pensar com independência, em benefício da tão apreciada 'honestidade', nada ajudará mais do que desorientá-la no plano sexual e intimidá-la no domínio religioso. (FREUD, 1907. p.11).

Freud afirma que o adulto, geralmente, nega falar sobre as questões sexuais com as crianças e jovens por medo de despertar, prematuramente, o interesse deles pelos assuntos sexuais ou, por outro lado, por julgar que as crianças não os compreenderão. Talvez tenha a esperança de que, ao esconder esses assuntos, fará com que as crianças não se interessem por esses fatos, retardando o aparecimento da pulsão sexual.

Esta postura do adulto é questionada por Freud, que indaga:

Será que as crianças não conhecerão os assuntos sexuais por outros meios? Será que desejam que as crianças considerem o sexo e tudo o que se relacione com ele como desagradável e desprezível, já que os adultos e professores quiseram mantê-las afastadas dessas questões o maior tempo possível? (FREUD, 1907).

Para Freud todas essas proposições, que têm como objetivo ocultar das crianças aquilo que é sexual, são absurdas e não garantem a preservação da “pureza” das crianças.

Ao ocultar os fatos sexuais das crianças, o adulto as conduz a suspeitar ainda mais da verdade, intensificando a sua curiosidade acerca do que não é revelado. A intensificação desse desejo acontece no cotidiano; isto é, no convívio com outras crianças, nas leituras que induzem à reflexão, por meio da mídia e com o mistério que os pais fazem acerca dos fatos sexuais que acabam por vir à tona.

Freud afirma ainda que o interesse intelectual da criança pelos enigmas do sexo, o seu desejo de conhecimento sexual, revela-se numa idade surpreendentemente tenra: “Se as observações das manifestações da sexualidade infantil não são feitas com maior frequência, é apenas por estarem os pais cegos a esse interesse de seus filhos ou porque, se não o conseguem ignorar, tentam imediatamente abafá-lo.” (FREUD, 1907).

O primeiro problema que atrai o interesse das crianças é a origem dos bebês e o segundo é a distinção entre os sexos. Essas questões atormentam as crianças, e as respostas concedidas a elas pelos adultos danificam sua capacidade de investigação e a confiança que têm nos pais. As crianças passam a desconfiar das informações concedidas pelos adultos e passam a esconder deles seus interesses mais íntimos. Por esses motivos, Freud salienta:

Não me parece haver uma única razão de peso para negar às crianças o esclarecimento que sua sede de saber exige. Certamente se a intenção dos educadores é sufocar a capacidade da criança de pensamento independente, em favor de uma pretensa ‘bondade’ que tanto valorizam, não poderiam escolher melhor caminho do que ludibriá-la em questões sexuais e intimidá-la pela religião. As naturezas mais fortes, é verdade, resistirão a tais influências e se tornarão rebeldes contra a autoridade dos pais e, mais tarde, contra qualquer outra autoridade [...]. (FREUD, 1907).

Se as dúvidas que as crianças levam aos adultos não são esclarecidas, elas continuam a atormentar as crianças, em segredo, levando-as a procurar soluções em que verdade mistura-se com falsidades. O sexo é apresentado como “horrível e nauseante”, em consequência dos sentimentos de culpa dos jovens curiosos.

O método habitualmente utilizado não é, obviamente, o correto: oculta-se das crianças todo conhecimento sexual pelo maior tempo possível, e então, em termos pomposos e solenes, a verdade, ou melhor, uma meia verdade, lhes é revelada de uma só vez, em geral demasiado tarde. [...] O que realmente importa é que as crianças nunca sejam levadas a pensar que desejamos fazer mais mistério dos fatos da vida sexual do que de qualquer outro assunto ainda não acessível à sua compreensão; para nos assegurarmos disso, é necessário que, de início, tudo que se referir à sexualidade seja tratado como os demais fatos dignos de conhecimento. Acima de tudo, é dever das escolas não evitar a menção dos assuntos sexuais. (FREUD, 1907).

A curiosidade sexual da criança nunca atingirá uma intensidade exagerada se for satisfeita adequadamente a cada etapa de sua aprendizagem, gradualmente. E a escola, por ter um papel importante na educação da criança, é um espaço privilegiado para o esclarecimento sexual infantil. Segundo Freud,

Um esclarecimento sobre a vida sexual que se desenvolva de forma gradual, nos moldes que acima descrevemos, sem interrupções e por iniciativa da própria escola, parece-nos ser o único que leva em conta o desenvolvimento da criança e que consegue evitar os perigos que estão envolvidos. (FREUD, 1907).

A princípio, Freud percebeu que o erro dos educadores e pais repousaria em uma ignorância teórica, o temor do esclarecimento era de despertar precocemente uma sexualidade que só deveria se apresentar na puberdade. Entretanto, segundo o autor, a tarefa da educação é levar a criança a aprender a controlar suas pulsões, sendo impossível conceder-lhe liberdade, sem restrição, para atuar todos os seus impulsos, o que seria catastrófico para todos.

Desta forma, uma repressão excessiva não só impediria a criança de agir, como poderia originar nela a seguinte reflexão: “não posso pensar sobre isso”. Isto porque a criança acredita que suas idéias são conhecidas pelos adultos, além de acreditar na onipotência de seus pensamentos, o que a leva a acreditar que eles se realizarão. Assim sendo, ela deve baní-los de sua consciência, recalando-os no inconsciente, de onde só retornarão pelo sintoma neurótico. Se a criança, então, não pode contar com o adulto para resolver seus

questionamentos, como efeito secundário, ela então deve tentar resolver suas dúvidas sozinha, iniciando sua investigação sobre a sexualidade: “de onde veio, para onde vai”. Entretanto, a impossibilidade de alcançar uma resposta satisfatória a tais perguntas, segundo Millot (1987, p. 45), provoca um “fracasso definitivo de seu esforço de pensar”.

Freud assegura que “[...] essa ruminção e essa dúvida são, todavia, os protótipos de todo o posterior trabalho do pensamento dirigido à solução de problemas, e o primeiro fracasso tem, para sempre, um efeito paralisante.” (FREUD, 1905)

(...) os esforços do pequeno investigador são geralmente infrutíferos, e acabam numa renúncia que não raro deixa como seqüela um prejuízo permanente para a pulsão de saber. A investigação sexual desses primeiros anos da infância é sempre feita na solidão; significa um primeiro passo para a orientação autônoma no mundo e estabelece um intenso alheamento da criança frente às pessoas de seu meio que antes gozavam de sua total confiança. (FREUD, 1905, p. 185-186).

Notamos, portanto, que seria muito mais produtivo não induzir a criança a deixar de refletir sobre a sexualidade ou quaisquer outras questões, evitando recalques que no futuro cobrarão seu preço, bem como evitando que posteriormente a criança perca a possibilidade de exercer seu pensamento de forma livre. O reconhecimento dos desejos pacifica, diz Millot (1996); reconhecendo-os, nós os realizamos: “O sonho demonstra que o desejo pode se ‘satisfazer’ com isto: o desejo se ‘realiza’ no dizer.” (MILLOT, 1996). Conforme esclarece Santiago (2007), é importante abrir espaço para a palavra, possibilitando aos educadores “interditar o fazer e permitir o dizer” (SANTIAGO, 2007).

Esta seria então a “educação para a realidade” que Freud postula como a nova educação, pautada sobre o princípio do reconhecimento dos desejos. É importante fazer a criança considerar a realidade externa, material e social, e suas exigências, mas também a realidade psíquica, a realidade do desejo.

2.7. A erotização do pensamento

No contexto escolar, a sexualidade infantil se faz presente nas manifestações corporais das crianças, nas perguntas aos colegas ou professores e, em algumas crianças, no formato das inibições intelectuais. O mal-estar do professor então parece relacionado ao não saber agir frente às questões cotidianas da sexualidade infantil, tendendo a prevalecer o silêncio.

Freud, em *Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância* (1910), descreve as três conseqüências possíveis do fracasso das primeiras investigações infantis. A primeira via consiste em uma inibição neurótica do pensamento. A curiosidade sexual permanece inibida e a curiosidade intelectual poderá ficar limitada tendo como conseqüência uma debilidade adquirida. A segunda desemboca na erotização das operações intelectuais, que tomam assim um caráter obsessivo, são condenadas a repetir o primeiro fracasso e a ficar sem conclusão. Neste caso, o desenvolvimento intelectual é suficientemente forte para resistir ao recalque sexual. As atividades de pesquisas sexuais recalçadas emergem do inconsciente sob a forma de uma preocupação pesquisadora compulsiva que leva a uma preocupação interminável. O sentimento intelectual tão desejado de alcançar torna-se cada vez mais distante. Na terceira, uma parte da pulsão e do desejo consegue se sublimar desde a origem em curiosidade intelectual, e a libido escapa ao destino do recalque. É a saída mais feliz, embora também a mais rara. Neste feliz caso, não há inibição neurótica do pensamento, nem o pensamento neurótico compulsivo.

Em relação a esses três modos de posicionamento do sujeito diante da impossibilidade de satisfazer a curiosidade sexual infantil, pensa-se na debilidade no pólo oposto à sublimação e mais próximo, em alguns casos, da idealização imaginária pela via da libido do ego.

Os autores com os quais até aqui trabalhamos procuraram enfatizar e desenvolver a partir de sua própria perspectiva aspectos característicos da sexualidade infantil, já estudados por Freud ao longo de sua obra. Todos eles consideram a sexualidade infantil um fator importante no processo de constituição psíquica, e relacionam a curiosidade sexual ao desejo de saber, apontando ser fundamental o modo como o sujeito se relaciona com a castração.

O processo de investigação sexual é interrompido por volta do sexto ano da criança, devido à falsidade das teorias sexuais que a não-aceitação da castração materna acaba acarretando. Freud (1905, p. 182-184) afirma que quando a criança está para descobrir que sua existência é resultado da relação sexual dos pais, o que implica o reconhecimento da ausência de pênis na mãe, ela recua e cria uma teoria falsa em substituição. Passa a supor que os bebês crescem na barriga das mães, em virtude da ingestão de alimentos, e que nascem pelo ânus.

Posteriormente, quando, por acaso, testemunha o coito dos pais, desenvolve a teoria de que aquela é uma cena de violência entre ambos. O repetido insucesso no seu esforço investigativo confronta a criança com o reconhecimento da castração, que culmina no recalçamento das pulsões sexuais, dando início ao tempo de latência.

Santiago (2005, p.129-130), seguindo Freud, recorda que o recalçamento das pulsões sexuais, dada sua conexão com o desejo de saber, pode ter três destinos possíveis: a inibição do pensamento, a compulsão neurótica a pensar e a sublimação. A sublimação é a saída mais favorável, pois neste caso o recalque deixa livre o desejo de saber, incidindo somente sobre os representantes das pulsões sexuais. Nos outros dois casos, o desejo de saber é recalçado com as pulsões sexuais, sendo formas neuróticas de inibição do pensamento.

No caso da inibição do pensamento a atividade intelectual mostra-se bastante prejudicada, e o sujeito pode chegar ao limite da debilidade mental. Na compulsão neurótica, o desejo de saber resiste ao recalçamento e retorna do inconsciente, numa espécie de

ruminação compulsiva. Segundo Santiago (2005), há a dessexualização do pensamento, tal como ocorre na sublimação, porém o prazer e a angústia que acompanham as primeiras pesquisas sexuais são transferidos às atividades intelectuais, que adquirem as características das investigações infantis, ou seja, costumam ficar sem solução.

Santiago (2005) afirma que as crianças intelectualmente inibidas parecem paralisadas na sua capacidade de pensar e não raro expressam um sentimento de “vazio” ou “branco” na cabeça. A dificuldade pode situar-se também em alguma área específica, como a ortografia ou a matemática, por exemplo. Ao contrário, a partir da inibição das pulsões sexuais, não sublimadas, há a possibilidade da dessexualização do pensamento, favorecendo o desenvolvimento cognitivo. Em outros termos, a inibição das pulsões sexuais permite criar um espaço psíquico não sexual, no qual o pensamento pode se desenvolver. Assim sendo, ainda segundo Santiago (2005), as dificuldades de aprendizagem podem ter origem no fracasso da ação da inibição das pulsões sexuais, que têm como consequência a sexualização do pensamento, que por sua vez se expressa sobre os conteúdos escolares.

O conceito de inibição, de acordo com Santiago (2005, p. 112-115), já aparece em Freud no artigo *Projeto para uma Psicologia Científica*, de 1895, como um mecanismo de bloqueio do curso normal do pensamento, acionado pelo próprio sujeito, em função de incompatibilidades entre a vida pulsional e a realidade externa. Posteriormente, Freud verifica que a inibição deixa de ser um mecanismo que evita o excesso de sexualidade, passando a ser conceituada como uma força psíquica que faz obstáculo à pulsão sexual com o fim de criar condições ao exercício do pensamento. Na análise de Santiago (2005, p. 123-124), a moral, o pudor e a repugnância que, para Freud, aparecem no tempo de latência, são forças dessa ordem, pois inibem a pulsão quanto ao seu objetivo, a serviço do processo de sublimação.

No artigo *Inibição, Sintoma e Ansiedade* (1926), Freud distinguiu os conceitos de inibição e sintoma. No caso da inibição uma função do eu é limitada, enquanto no sintoma ela

é modificada. A inibição pode ocorrer para evitar conflito com o *isso*¹⁹ e com o supereu, ou então como resultado de um empobrecimento da energia disponível no eu como se verifica nas situações de luto. Quando o motivo é evitar conflito com o *isso*, observamos uma erotização intensa do órgão responsável pela função. Neste caso, as dificuldades de aprendizagem são um efeito da sexualização de conteúdos escolares, como mencionamos há pouco. É o processo inverso do que ocorre na sublimação, em que o corpo é dessexualizado. Aqui a função intelectual adquire um sentido sexual que anula a sublimação. Quando o motivo é evitar conflito com o supereu, a inibição tem a função de promover a autopunição por meio da renúncia ao gozo. Neste caso, as dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como uma forma de impedir o gozo que adviria do sucesso nas mesmas.

Santiago (2005), a partir desse mesmo texto de Freud (1926), destaca a afirmação de que inibição e sintoma podem encontrar-se associados. Esta idéia, na opinião da autora, permite ir além da concepção de inibição como defesa e assim não escamotear o benefício pulsional que a acompanha, exemplificado pela compulsão a pensar. Os pensamentos que se infiltram contra todos os esforços do sujeito servem para puni-lo, e satisfazem a pulsão de modo masoquista pelo qual o sujeito goza na posição de vítima. No caso da criança que fracassa na escola, isso pode servir para punir os pais frustrando seus ideais em relação à vida intelectual. Assim sendo, os benefícios que a criança angaria com seu sintoma está no saldo entre a autopunição e o desespero dos pais.

Segundo Santiago (2005, p.43), resgatar as diferenças que cada sujeito apresenta não acabaria com a segregação do escolar, mas possibilitaria, para alguns, a construção do particular do sintoma como um enigma que permite lidar com a pergunta que todo sujeito endereça ao ser, na forma do sentido sexual. Nesta perspectiva, segundo a autora, o esclarecimento sexual às crianças, apesar de fundamental, não garante que uma inibição

¹⁹ Isso é concebido como um conjunto de conteúdos de natureza pulsional e de ordem inconsciente. Freud, a partir do pronome alemão neutro da terceira pessoa do singular (ES), utiliza isso para designar uma das três instâncias da segunda tópica freudiana, ao lado do eu e do supereu.

intelectual possa se apresentar como sintoma de fracasso escolar. Para que o sujeito aprenda, é necessário que ele tenha o desejo de aprender, e desejar é mais que querer. É preciso desejar o que se quer. O desejo não pode ser comandado pelo Outro. E isso os pais e professores não sabem: “Quando o saber adquire o brilho do objeto do desejo, é preciso pouca coisa para que o sujeito aprenda.” (CORDIÉ, 1996, p.23).

3. REFERENCIAIS METODOLÓGICOS

A interface psicanálise e educação convida-nos a pensar em formas possíveis de aplicação da psicanálise ao campo da educação e seus problemas. Acreditamos que a teoria articulada ao que a prática ensina sobre as formas de manifestação do sintoma na contemporaneidade forneça instrumentos para a abordagem do real em jogo na educação. Por isso, entendemos que a aplicação da *Conversação*, especificamente no campo da educação, visa a intervir sobre os problemas na escola como sexualidade, fracasso escolar, agressividade entre outros. No caso desta pesquisa, abordamos a dificuldade dos professores em interpelar, orientar ou agir diante das questões da sexualidade de seus alunos. Um dos princípios que orienta a *Conversação* é a “diferença”, pois, para cada participante, existe um real que faz sentido de maneira única e não pode ser recoberto por um sentido coletivo, consensual.

Entendemos que uma das condições de possibilidades da interface entre estes dois saberes é o que Santiago (2008) denomina “manifestação do impossível no discurso”. A autora afirma que, no momento em que a pedagogia depara com seu limite – um impasse, manifestações da sexualidade da criança, um problema gerador de uma questão sobre sua tarefa de civilizar as novas gerações, a psicanálise pode pôr à prova sua contribuição à educação, com o objetivo de reintroduzir a subjetividade, o gozo ou o mais íntimo da singularidade do sujeito resistente à simbolização.

A psicanálise se propõe ao debate, à discussão com a educação diante dos desafios da contemporaneidade, o que em nada se aproxima à sua destituição ou substituição. Em um tempo em que freqüentemente os professores apresentam-se desorientados diante das questões sexuais dos alunos, que escapam às incessantes promessas do discurso da ciência de tudo significar, a psicanálise propõe a oferta de um espaço de reflexão no qual haja a possibilidade

da construção de um saber a partir da própria experiência docente. Isto se daria por meio da troca de respostas dos professores, que é capaz, em alguns casos, como indica Miller (2003) em *La experiencia de lo real em la cura psicoanalítica*, de perturbar a defesa, ou seja, balançar as certezas para invenção de novas possibilidades de intervenção, diante dos desafios do cotidiano escolar.

Esta pesquisa, que tem por objetivo a análise de aspectos subjetivos, é de natureza qualitativa. Mazzotti e Gewandszajder afirmam que “[...] por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos.” (MAZZOTTI; GEWANDSZAJDER, 1998). Estes autores apontam, também, que nas pesquisas qualitativas, adota-se, de preferência, uma diversidade de procedimentos e instrumentos na coleta e na análise dos dados a serem investigados. Não é nosso caso, pois privilegiamos apenas o método da *Conversação* para coleta dos dados, considerando-se, por outro lado, sua vertente de intervenção.

O trabalho, portanto, foi desenvolvido sob o referencial teórico da Psicanálise e a utilização da *Conversação* como metodologia de pesquisa-intervenção. O referido método foi recentemente proposto por Jacques-Alain Miller para os encontros clínicos do Campo Freudiano de Paris e foi adotado em seguida pelo Centro Interdisciplinar sobre a Infância (CIEN), que desenvolve um trabalho de aplicação da psicanálise a outros campos em que o psicanalista pode atuar. Este Centro, que já possui laboratórios de investigação em diversos países, em especial na França, desde sua criação em 1996, tem sido coordenado pela psicanalista Judith Miller, e os resultados das investigações dos núcleos são divulgados em jornadas organizadas pelo CIEN. A aplicação da psicanálise aos sintomas da modernidade, originalmente, surgiu como uma proposta de localizar os sintomas escolares, sejam eles referentes aos problemas dos alunos ou às formas encontradas pelos professores para lidar com seus alunos.

A *Conversação* como uma pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica aplicada ao campo da educação tem sido orientada pela definição de *Conversação* proposta por Miller:

Uma *Conversação* é um modo de associação livre caso seja exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama a outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um dado momento. Se confiamos na cadeia significativa, vários participam igualmente. Pelo menos é a ficção da *Conversação*: produzir – não uma enunciação coletiva – mas uma ‘associação livre’ coletivizada, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando tudo corre bem, os significantes de outros me dão idéias, me ajudam, e, finalmente, às vezes resultam em algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas. (MILLER, 2003, p. 15-16).

Diferentemente do que acontece nos consultórios em que ocorre a livre associação de idéias solicitada pelo analista ao seu analisante, na *Conversação*, o que prevalece é a forma espontânea movida pelo voto de confiança que cada participante deposita nesse dispositivo de oferta da palavra. Desta forma, a *Conversação* promove o agir na direção de uma abertura para o mundo, para novas idéias e invenções ou ainda algo particular de cada sujeito.

3.1. A pesquisa-intervenção

A *Conversação* é proposta como pesquisa-intervenção e indica um descortinamento do modo de fazer pesquisa, uma vez que proporciona o entrelaçamento entre o que se investiga e o modo como se investiga. Segundo Portugal (2008), a pesquisa-intervenção aponta para “uma simetria na pesquisa”, na medida em que o pesquisado tem voz e, como sujeito, transforma essencialmente o percurso da pesquisa. Esta perspectiva, segundo o autor, propõe uma quebra na reprodução de modelos de sujeição presentes nas pesquisas. Esclarece ainda:

Não se trata de opor objetividade científica à ideologia ou política, mas de enxergar que a isenção científica e seus métodos purificadores trabalham na reprodução de modelos de sujeição. Significa dizer que não há neutralidade de relação para aqueles que trabalham com o discurso do outro (*apud* GUATARRI, 1986).

A pesquisa-intervenção não se constitui como uma tecnologia derivada de um conhecimento purificado a ser aplicado sobre um objeto que se quer aprimorar ou que sofreu algum desvio de sua forma padrão, mas como uma opção política diante das formas de dominação em que há participação de práticas acadêmicas (PORTUGAL, 2008, p. 18).

A dimensão de pesquisa-intervenção exige uma estrutura metodológica relativamente aberta, que abre espaço para a co-construção do saber, pois, segundo Rabelo, “Esta aproxima de forma singular pesquisador e pesquisado, numa atividade em que ambos conhecem, aprendem e (se) transformam.” (RABELO, 2008, p. 28).

Assim como a pesquisa-intervenção, no grupo de *Conversação*, a narrativa seria o dispositivo pelo qual os participantes constroem outros sentidos para suas experiências. Durante os relatos, os sujeitos revelam suas singularidades e, ao escutar a dos demais, refletem sobre o modo particular de cada um compreender as situações, sentir e estar no grupo. Neste sentido, Rabelo afirma que:

A palavra e a ação são inseparáveis tanto em relação ao passado como em relação ao presente, pois o processo em grupo também se estrutura como narração e ação entre os sujeitos envolvidos, *no aqui e no agora*. Dizer de si no grupo gera, cedo ou tarde, a interpelação do outro para se mostrar e agir em consonância com o que se diz (RABELO, 2008, p. 32).

O que o dispositivo da pesquisa-intervenção possibilita é uma renovação no processo de pesquisa, sendo que o grande desafio é incorporar a intervenção do pesquisador no que é pesquisado.

3.2. A *Conversação* como metodologia de pesquisa-intervenção

A escolha da *Conversação* como metodologia de pesquisa pareceu ajustar-se melhor ao objetivo desta investigação, por proporcionar o acesso à subjetividade dos professores da

educação infantil manifestada no modo como eles lidam com os impasses referentes à sexualidade infantil de seus alunos, no contexto escolar. Escutar os professores da educação infantil permite-nos entender como esses docentes identificam os impasses e lidam com eles. O método da *Conversação* se refere à escuta e ao trabalho de mediação entre os participantes de um grupo, no sentido de dar a palavra a cada um, incluindo os mais reservados.

A oferta da palavra possibilita aos sujeitos, sejam eles alunos, pais ou educadores, estabelecer trocas com seus parceiros. Esta proposta da psicanálise aplicada a outros campos sustenta-se na experiência da Associação Livre que é a regra fundamental por excelência da prática clínica em Psicanálise. Acreditamos que a Associação Livre possa ser coletivizada com este trabalho em que analistas ou profissionais que reclamam a orientação psicanalítica podem propor e conduzir por meio de sessões de *Conversação*.

A *Conversação* não é uma entrevista coletiva ou um encontro em que o pesquisador se interessa pelo modo particular como cada participante entende a questão que está sendo investigada. Trata-se, pois, de promover uma troca dinâmica entre os participantes, esperando que o ponto de vista subjetivo de um possa provocar, em outros, uma mudança de posição e não uma escuta passiva.

Segundo Santiago (2008), a *Conversação* é um modo de tratar os impasses que são relatados a partir da provocação de um problema ou de uma pergunta, que pode ser enunciado por um dos participantes ou por quem coordena o encontro. Segundo a autora, quando há perguntas, há um chamado à conversa, à troca com os outros. A *Conversação* entre disciplinas é também uma oportunidade de um passo a mais na produção do saber já estabelecido:

No momento em que a pedagogia depara com seu limite- um impasse, um problema gerador de uma questão sobre sua tarefa de civilizar as novas gerações-, a psicanálise pode pôr a prova sua contribuição à educação, objetivando verificar se é capaz de gerar uma nova resposta discursiva, capaz de reintroduzir a subjetividade, o gozo ou o mais íntimo da singularidade do sujeito resistente à simbolização (SANTIAGO, 2008, p. 122).

A condução da *Conversação* se sustenta pela “ética psicanalítica”, na qual a posição de sujeitos desejantes está em primeiro lugar. Não há lugar para a interpretação. A intervenção visa a desobstruir a via do desejo por meio de nomeações ou esclarecimentos como veremos mais adiante.

Para Santiago (2008), a *Conversação* é ainda uma oportunidade para se destacarem e se valorizarem as intervenções dos professores, uma vez que as tais intervenções indicam as possíveis ações dos adultos. Esclarece ainda que toda resposta é importante, não havendo uma “certa” ou que passe por um “julgamento moral”. “O importante é que haja uma aposta na relação entre o homem e o significante.” (SANTIAGO, 2008, p.128).

Em uma *Conversação*, a autora esclarece ainda que os significantes não são particulares, privilegia-se a enunciação que, coletivizada pelos participantes, se mostra capaz de produzir, de maneira inédita, um efeito de saber.

Na *Conversação*, como na clínica analítica, é o sintoma que condiciona a experiência. O ponto de partida da *Conversação* é o que os próprios educadores consideram como problema. Não é também difícil para o professor localizar o que não vai bem. Especificamente sobre o tema da sexualidade, não se trata de preparar um curso sobre isto no qual seria transmitida a informação ao professor. O importante é observar, durante as *Conversações*, que o modo como o adulto aborda a sexualidade da criança é a forma como ele trata a própria sexualidade.

Santiago aponta que o que não vai bem no universo escolar não é difícil de ser identificado pelos professores e pelos alunos. A presença do mal-estar na relação entre ambas as partes pode ser facilmente localizada no processo educacional e no cotidiano institucional.

Desta maneira, os temas da *Conversação* surgem das formas como se identificam os sintomas na escola. No entanto, o que a *Conversação* irá privilegiar não é o saber fixado, *a priori*, sobre as questões propostas, mas um saber do outro sobre a sexualidade. Assim, a

aposta na *Conversação* consiste na possibilidade de se “atingir a particularidade de cada sujeito através de uma conversa com muitos” (LACADÉE, 2000, p. 7). Mais precisamente, o psicanalista francês Philippe Lacadée esclarece-nos:

Trata-se de destacar o Outro com o qual o adolescente tem que se haver, Outro da linguagem, que apenas pode surgir do conhecimento do particular. É no mais particular de cada um, possível de ser apreendido por meio do detalhe do estilo de sua enunciação, que se situa o Outro. (LACADÉE, 2000, p. 7).

As experiências das pesquisadoras Santos (2005) e Miranda (2006), com a aplicação da metodologia de *Conversação* com professores, destacaram no testemunho deles que se trata de uma oferta de “um lugar onde se pode falar”. Não se trata, todavia, apenas de falar, falar para desabafar. Ao contrário, a experiência já permitiu constatar que a *Conversação* produz uma dupla subversão. Santiago descreve este efeito nos seguintes termos:

1. A primeira subversão diz respeito à emergência da enunciação: não se trata de um falar sobre os alunos – em que estes estariam evocados como objeto do discurso do Outro. Tão pouco se trata de uma conversa com os alunos, sobre o incômodo que causam ao Outro. A *Conversação* privilegia o que surge da instituição escolar. Nesse sentido, ela faz aparecer o sujeito da enunciação, ou seja, o próprio desejo, no contexto da relação com o saber.
2. A segunda concerne ao saber: não se solicita aos participantes falar sobre algo já conhecido, predeterminado. Não há um roteiro definido para a conversa, mas, apenas, um ponto de partida, que compreende situações-problema, ou seja, o sintoma em que se localiza o mal-estar e que consistem em relatos da própria experiência ou de outras similares. Na sala de aula, em que o aluno aprende um saber de seu professor, que este, no exercício de sua função, lhe transmite, a *Conversação* promove um espaço para surgir um saber inédito, transmitido pelo próprio aluno (SANTIAGO, 2008, p. 124).

Um dos efeitos importantes da *Conversação* foi descrito por Eric Laurent (2004), Presidente da Associação Mundial de Psicanálise, por ocasião de uma Conferência proferida em Buenos Aires. Segundo ele, o essencial das *Conversações* reside na possibilidade de destravar as identificações. Em outros termos, durante a circulação da palavra, alguns significantes destacam-se, caracterizando, para o sujeito, a forma como este se encontra representado pelos outros. Ele cita como exemplos as identificações –“violento”, “fracassado”, “vagabundo” referindo-se à *Conversação* com jovens. Em relação aos professores, podemos destacar a partir de nossa pesquisa os significantes: “sem limite”, “perversos como os pais” e “homossexuais”. O destravamento dessas identificações é de

extrema importância para um possível deslocamento do gozo que se junta a esses “nomes”, alienando e aprisionando o sujeito numa certa maneira fixa de ser e de agir. No caso da nossa pesquisa, outra indicação sobre a *Conversação* é a mudança do olhar do professor sobre o aluno.

Santiago, em seu texto de 2008, segue esclarecendo que, a partir da suspensão de alguma identificação, o que se deve preservar é o lugar vazio em função do qual o desejo toma forma de maneira singular:

Por isso não se trata de substituir uma identificação indesejada por outra, “melhor”, ou mesmo de formatar idéias compartilhadas por um grupo. A *Conversação* não promove a fala para se buscar um consenso a partir do que é dito, mas para se promover uma inovação possível. Por isso, o fora-de-sentido, assim como o equívoco, merece destaque, pois é disso que se pode extrair o detalhe. (SANTIAGO, 2008, p.124).

Este dispositivo possibilita uma aprendizagem inédita da palavra, o que produz efeitos inéditos no sujeito. Na pesquisa, isto se apresenta quando, por exemplo, a professora que não fala sobre as manifestações da sexualidade observada em seus alunos, durante as *Conversações*, toma gosto pela palavra e passa a falar sobre o que vive, suas preocupações, suas hipóteses e seu mal-estar diante das situações em que normalmente, no cotidiano escolar, prevaleceria o silêncio. Desta forma, não sendo uma dinâmica de grupo ou mesmo um trabalho de interação grupal, a proposta da pesquisa é dar a palavra a cada participante para a expressão do seu ponto de vista pessoal sobre as manifestações da sexualidade da criança no contexto da educação infantil.

3.3. A pesquisa

A proposta inicial deste trabalho foi realizar *Conversações* com professores da educação infantil de escolas particulares de Belo Horizonte. O fato de ter privilegiado essas escolas e não outras se deve a contatos estabelecidos com psicólogos, coordenadores e diretores que, como eu, trabalham em instituições particulares, tendo aceitado e apreciado o fato de a pesquisa ser realizada em suas instituições. No entanto, após receber um convite para participar com uma colega psicanalista do laboratório do CIEN, com a oferta de *Conversações* em uma das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte, outros contatos e convites puderam se concretizar com a coordenação dessas unidades. Trabalhar o tema da sexualidade com professores dos segmentos público e privado de Belo Horizonte enriqueceria o trabalho, fazendo com que aceitasse o convite.

Os primeiros contatos na instituição foram com a coordenadora pedagógica da escola, a quem foram apresentados, em linhas gerais, o projeto e a metodologia da *Conversação*. A coordenadora apresentou a proposta para as professoras, que aceitaram participar das *Conversações*, desde que no horário de trabalho. Para tanto, as crianças foram remanejadas para outras classes, enquanto as professoras participavam das *Conversações*. Segundo o próprio relato das professoras, o profissional do sexo feminino é maioria na educação infantil e, sendo assim, contamos na amostra desta pesquisa com oito professoras. As oito professoras que aceitaram participar dos encontros apresentavam variados tempos de experiência na educação infantil, oriundas de escolas públicas e privadas de Belo Horizonte. O grupo de professoras voluntárias para este trabalho formou-se a partir de uma reunião realizada entre a própria pesquisadora e as docentes, no espaço da escola, quando demonstraram o interesse em

trocar experiências e buscar soluções para os impasses vivenciados na educação infantil, no que se refere às manifestações da sexualidade de seus alunos.

As sessões de *Conversação* foram agendadas uma vez por semana com duração de aproximadamente uma hora cada encontro. Os encontros foram realizados no horário de funcionamento da escola, que cedeu o espaço físico e se organizou para que as oito professoras pudessem participar. Durante os encontros a função da pesquisadora foi coordenar e garantir o direito da palavra a todas as professoras, além de esclarecer pontos teóricos que se faziam necessários por meio de exposição oral ou da leitura de um texto.

A frequência às *Conversações* ocorreu de forma irregular, ora estavam presentes todas as oito professoras, ora seis, cinco participantes, chegando a ocorrer um encontro com quatro professoras.

O trabalho com profissionais das redes pública e privada deu a possibilidade, às próprias professoras, de comparar e analisar em que medida as condições socioeconômicas dos alunos influenciariam ou não nas manifestações da sexualidade infantil no contexto escolar. A opção, portanto, não foi observar e analisar o fenômeno das manifestações da sexualidade nas crianças, mas investigar os impasses dos professores diante do sexual que aparece na escola. Desta forma, o impasse é abordado, neste trabalho, considerando o relato das experiências das docentes que emerge nos enunciados produzidos nas sessões realizadas.

Todos os encontros foram gravados em áudio e transcritos para melhor análise das questões apresentadas pelas professoras diante das manifestações da sexualidade de seus alunos. O procedimento da gravação em áudio das *Conversações* foi previamente combinado com as professoras participantes da pesquisa, deixando claro que seus nomes seriam mantidos em sigilo. O tratamento dos dados coletados ocorreu a partir do procedimento da leitura flutuante, com a intenção de visualizar todo o material e de iniciar a separação de algumas categorias relativas às *Conversações* realizadas com as professoras. Posteriormente, foram

realizadas várias leituras e novos registros, a fim de extrair dos depoimentos das docentes os impasses mais recorrentes relacionados às manifestações da sexualidade de seus alunos.

Para efeito de análise e escrita desta dissertação, no próximo capítulo, os dados e resultados obtidos durante as *Conversações* serão apresentados em dois eixos: os impasses apresentados pelas professoras e o percurso destas por meio das *Conversações*, ou seja, o efeito produzido pela oferta de palavra a estas professoras.

4. AS PROFESSORAS E A SEXUALIDADE NAS *CONVERSAÇÕES*

Durante as *Conversações*, as professoras, com o relato de casos do cotidiano escolar, apresentaram seus impasses quanto ao que dizer e ao que fazer diante das manifestações da sexualidade de seus alunos e do posicionamento dos familiares. As experiências relatadas demonstraram conflitos e contradições que tais impasses geram nos professores e no modo de intervir. A dificuldade em agir é justificada com uma série de inquietações, levando os docentes a endereçar recorrentes questionamentos à coordenação pedagógica, à direção da escola e ao serviço de psicologia escolar, como: “Se dissermos isso, vamos traumatizar a criança?”; “Vamos interferir na identidade sexual futura da criança?”; “A criança que só se interessa por jogos e companhia de crianças do sexo oposto vai ser homossexual?”; “Como impedir a criança de se masturbar?”; “Como os pais interferem nessa situação?”

Os professores, segundo seus próprios testemunhos, são acometidos por um mal-estar no momento em que identificam uma manifestação que consideram sexual em uma criança muito pequena ou, ainda, quando são questionados pelos seus alunos, pois, além de não saberem ao certo como intervir, temem o efeito de suas intervenções. A oferta da palavra, sobre a questão da sexualidade permitiu às professoras introduzir seus questionamentos, exemplificar situações de impasse, refletir, trocar idéias, retomar o debate, ressignificar outras idéias que, a princípio, eram tratadas como muita moralidade. Apenas na última sessão de *Conversação*, explicitamos o movimento ocorrido no decorrer dos encontros e o reposicionamento sobre a própria existência da sexualidade da infância.

4.1. A sexualidade infantil não deveria existir

As professoras que participaram das *Conversações* demonstraram ser bem formadas, bem informadas e preparadas para o exercício do magistério na educação infantil. Ao serem indagadas logo no início da pesquisa sobre a existência ou não da sexualidade infantil, todas as docentes responderam afirmativamente:

“Mas é verdade, principalmente no berçário, por volta dos cinco meses em diante, quando a gente tira a roupinha deles eles passam a mãozinha e começam a segurar o órgão genital, os meninos e as meninas.”

“Eu acho que desde os primeiros dias o bebê já tem as sensações, porque com os meninos, você começa a limpar ele e ele fica com o pintinho pra cima!”

Nos relatos das professoras, direta ou indiretamente, além de apresentarem seus impasses com relação às manifestações da sexualidade infantil na escola, no primeiro momento demonstraram claramente a opinião de que se a sexualidade aparece nas crianças é porque algumas coisas, fora do ambiente escolar, as estimularam. Em definitivo, a idéia preponderante das professoras é de que a criança é um ser puro e assexuado, e a sexualidade não deve se manifestar no ambiente escolar. Tal manifestação é inoportuna, descontextualizada para esta faixa etária de 2 a 5 anos, devendo ser ignorada.

“Então dentro de sala eu não permito, esse tipo de... então quando eu chego às vezes eu vejo assim, eu já mudo o assunto, mas eu não reprimo e nem incentivo não.”

Os relatos apresentados são apenas exemplos de um grande número de manifestações da sexualidade das crianças ou, como dito pela professora, sensações percebidas no corpo desde a tenra idade, tomadas como aberrações, impróprias à idade.

A sexualidade no corpo, principalmente a que enfatiza a região genital ou a relação com outra criança, é o que provoca nos professores da educação infantil dúvidas sobre a postura a ser adotada: ignorar ou intervir?

Freqüentemente os professores se deparam com situações em sala de aula, ligadas à sexualidade. Podemos observar que as manifestações da sexualidade infantil mais freqüentes acontecem na realização de carícias no próprio corpo, na curiosidade sobre o corpo do outro, nas brincadeiras com colegas. Devemos notar que as dúvidas sobre como agir apenas se instalam quando o professor interpreta, sob a perspectiva sexual, um determinado comportamento da criança:

“A minha sala é só de meninas, e tem uma menina que chegou na sala e tirou a blusa de frio, colocou debaixo da blusa e a outra veio e me falou olha tia ela está falando que está grávida. E aí eu disse: ninguém está falando que está grávida, ela está brincando que está grávida.”

Esta situação não gera impasse porque a professora a interpreta como uma brincadeira de criança, diferente do próximo relato em que a professora já apresenta outra interpretação:

“Ele deitava e colocava a menina sentada em cima dele e ficava pulando. Há vamos brincar de ginástica, e toda hora ele queria brincar de ginástica, e levava a menina pra brincar de ginástica. Aí a professora chamava ele pra brincar de outra coisa, mas aquilo era fixatório na cabeça dele. Ela achou um absurdo e chamou os pais para conversar.”

Neste último caso, a manifestação, além de ser vista pelo professor como aberração, lhe traz a idéia de que tal comportamento seria oriundo de repetições do ato sexual de algum adulto, presenciado pela criança. A convocação dos familiares para tomarem providências ocupa o lugar da intervenção dos professores. Esta inibição que o professor se impõe de agir ou de ter uma atitude diante das manifestações das crianças, provavelmente, contribui para

que persista a interpretação da professora de que os estímulos da família ou externos à escola é que incentivam a sexualidade nos alunos.

“Eu acho que é o que acontece com os pequeninhos, com os bebês, são coisas que eles estão vendo, estão presenciando. Então eles vão reproduzir, eles acham que estão brincando, acham que é natural, porque eles estão vendo em casa. Acho que é coisa que estão vendo e é normal. Mas acho que eles deviam tomar mais cuidado, porque como que a criança vai saber que a mãe pode fazer aquilo e ela não pode?”

“Você lembra daquele menino da professora A.? Ele foi pego beijando o órgão genital de outra criança. Ou fizeram com ele, ou ele viu alguém fazendo. Porque ele tinha acho que 2 anos ou 3 anos. A atitude ele teve, mas ele repetiu. Pode até ter repetido por curiosidade né, porque viu alguém fazer.”

Uma das manifestações da sexualidade infantil mais freqüente na faixa etária dos dois aos cinco anos é a masturbação. Os bebês brincam com partes do seu corpo: nariz, ouvido, as mãos, pés... Sentem prazer em descobri-los e ainda mais em descobrir as sensações proporcionadas por seus genitais. Com os toques corporais, descobrem que essa exploração proporciona sensações prazerosas e relaxantes. A repetição da manipulação dos genitais, na escola, não passa despercebida à professora. Ela fala dessa sexualidade, relata situações em que se manifestam, mas sempre com a idéia de que não deveria ter se manifestado.

“Eu já presenciei, uma menina se masturbando na escola. Na época ela estava com 5 quase 6 anos e sempre com muita freqüência. Onde ela estava ela deitava no chão de bruço, ou ela deitava no cantinho e sempre com a mãozinha lá. Até que a professora e a diretora chamaram a família. Mas a mãe não quis conversar sobre esse assunto e depois desse dia a menina não voltou mais na escola. A mãe tirou a menina da escola. Então a gente não sabe nem o que aconteceu, nem o porquê estava acontecendo porque a mãe não tinha nenhum tipo

de conversa com a escola. Mas as crianças não percebem o que está acontecendo. Só a gente adulto é que percebe o que estava acontecendo.”

“Eu já tive uma criança de 3 anos na outra escola, que se tivesse um tempinho livre ele começava a se masturbar. Ele não podia ter nenhum tempo livre ele começava a se masturbar. Ele morou nos Estados Unidos e depois voltou para o Brasil, depois a mãe foi e ele ficou com a vó. Ele tinha essa coisa, não sei. Se ele não tivesse nada pra fazer ele começava. Ele sempre ia para o cantinho da sala e eu chamava ele pra fazer outra coisa.”

“Tem o caso de um menininho da sala dois, que agora nós estamos tirando a fralda, quando a gente leva ele pra fazer xixi, ele segura o pintinho, aperta, aperta, aperta, a gente fala com ele que não e você tem que ver ele vai apertando, apertando e a força na mão dele, ele chora, mas não pára.”

“Pois é, inclusive a minha filha também está tirando fralda e é da sala dele, e agora ela está com a mania de chegar em casa tirar a fralda e vai lá pro quarto, eu chego lá ela está com a mãozinha lá e aperta também. Ela tem isso de apertar o nariz, ela apertou tanto o nariz que sangrou o nariz, quanto mais eu falava com ela, mais ela apertava. Agora eu já estou esperando que ela vai fazer isso com a ... igual com o nariz.”

A reação dos adultos às explorações da criança de seu próprio corpo e aos jogos sexuais com outras crianças lhes fornece parâmetros sobre o modo como é vista a busca de prazer. Segundo as professoras, seria ideal que a sexualidade se mantivesse em silêncio. De fato, é o que impera, quando não é desestabilizado pela curiosidade da criança.

No decorrer das *Conversações*, houve um movimento em relação à questão da existência da sexualidade na infância: passou-se da sexualidade equivalente à masturbação à sexualidade como curiosidade a ser esclarecida.

“Teve um dia que uma professora saiu com sua sobrinha e chegando ao supermercado a menina estava aprendendo a ler, fez assim: pré, pré, preser, preser, preservativo.

- C., o que é preservativo?

A gente estava no caixa e eu falei: - depois eu te explico.

- Não! Me fala agora!”

As professoras se dão conta que, ao imporem o silêncio como uma regra, o efeito é as crianças pararem de lhes questionarem, mas manterão as conversas entre pares nas espiadas nos banheiros e brincadeiras escondidas.

Cada sujeito, cada aprendiz, cada educador se constitui de uma determinada forma e dentro de uma cadeia significativa. Resta então, a cada sujeito, cada um em sua hora, cada qual no seu lugar, falar e ser escutado para que possa decifrar o seu enigma relativo à sexualidade. Entretanto, uma das situações que traz dificuldades aos professores, no momento de agir diante da sexualidade dos alunos na escola de educação infantil, é a desaprovação e resistência familiar em relação ao esclarecimento sexual na escola. Vemos que ainda hoje perdura a crença errônea do adulto, apontado por Freud, que o esclarecimento da sexualidade às crianças pode causar uma incitação precoce ao sexual.

4.2. Se a criança manifesta a sexualidade a culpa é da cultura familiar ou social

No relato de algumas professoras, a família foi apontada como impedidora da saúde mental dos filhos, ao não permitir o esclarecimento sexual. Segundo elas, as crianças que apresentavam atitudes “fora do esperado” para o seu desenvolvimento seriam oriundas dessas

famílias. Elas também avaliam que famílias pouco afetivas seriam responsáveis pelos problemas de relacionamento dos filhos.

“Eu não sei que tipo de conversa que a mãe teve em casa com ele, que no outro dia ele chegou aqui apavorado, não queria ficar de jeito nenhum na escola. Ela falou que o pai também tinha conversado e que ele não ia fazer isso mais, que podia ficar tranqüila que ele não ia mais perturbar a menina. Só que demorou muito para a criança voltar a ficar bem na escola, ficou uma semana muito estranha, e ela não quis contar a conversa que ele teve com a vó.”

“Eu acho...não tem mais conceito de família não! E mesmo nos lugares de família de classe média alta, as pessoas, os pais, as mães não querem mais cuidar dos filhos, querem colocar na escola, deixar com uma babá, uma empregada.....não tem mais aquele relacionamento de amor.”

A partir destas constatações, durante os discursos das professoras, foi possível perceber certo incômodo em relação aos pais dos seus alunos, como podemos verificar no relato abaixo:

“Elas (as famílias) sempre dizem que é na escola que estão aprendendo essas coisas, nunca é em casa. Alguém está te ensinando isso na escola.”

“Mas eu acho que a dificuldade, gente, é de encarar a família, pra nós não é dificuldade.”

“Elas (as famílias) têm essa visão, que é aqui que eles (os filhos) estão aprendendo. Acham que é a escola que está estimulando. É só o olhar da maldade!”

“Os pais né, os pais vão falar o que da gente?”

Se, por um lado, as professoras relatam a impossibilidade de esclarecerem as questões sexuais dos alunos, em virtude da proibição dos pais, por outro lado, elas também relatam o quanto existem familiares que exercem uma má influência sobre seus alunos ou até mesmo os

influenciam nas manifestações da sexualidade. Além disso, elas questionam a conduta de algumas mães ao apresentarem vários namorados, incentivarem danças e vestuários interpretados como sendo sensuais e descuidarem para que as crianças não presenciem cenas de sexo entre os adultos. Estes fatores, segundo as professoras, seriam os possíveis causadores de problemas psicológicos dos alunos.

“Hoje em dia os próprios pais estragam os filhos, o padrasto, a madrasta, a mãe tem relação na frente dos filhos e falam que tem mesmo, pronto e acabou.”

“A gente não pode falar, e a gente fica sem saber o que fazer, a gente conversa ou não conversa? Se a gente não conversa a família também não conversa.”

Baseadas nesta suposição, durante as *Conversações*, algumas professoras interpretaram que seus alunos estariam sendo prejudicados pelas atitudes dos seus pais, passando a adotar um discurso moralista embasado em alguns conceitos de psicologia, como podemos verificar no relato abaixo:

“A mãe chegou aqui achando que estava acontecendo diariamente, e como ela já havia passado por uma experiência mais traumática no outro casamento, ela conversou com a filha de uma forma que deixou a menina até estranha. Ela chegava ficava no cantinho, não deixava ninguém se aproximar dela, não se aproximava de ninguém, só as meninas. Os meninos não podiam se aproximar.”

“Eu acho que o pai dele ameaçou, alguma coisa assim: eu não vou gostar mais de você, etc. Porque o dia que ele chegou, ele chegou apavorado, sabe!”

No discurso das professoras, foi possível verificar que os pais interferem nas atividades oferecidas em sala de aula que tem como tema a sexualidade. Elas trazem a idéia de que os pais conservadores não admitem o esclarecimento sobre a sexualidade ao filho e que há outros que se sentem constrangidos em tratar desses assuntos com seus filhos e delegam a responsabilidade para a escola.

"As crianças estão deixando de ser crianças cada vez mais cedo. Elas recebem muitas informações, ficam sozinhas em frente à TV e não têm com quem discutir o que recebem. Acho que esse papel caberia à família, mas como isso não transita entre os familiares, a escola assume esse papel.

As professoras, neste caso, apresentam a idéias de que as crianças convivem diariamente com cenas de sexo, em casa ou na rua, sendo inclusive erotizadas precocemente, por meio de, por exemplo, músicas e coreografias que simulam relação sexual, orgasmo e várias outras situações eróticas. Elas também citam em outros casos que algumas crianças seriam vítimas de abuso sexual, pelos próprios familiares.

Parece existir um medo de que os excessos de informações possam deflagrar a precocidade das crianças em termos de comportamentos sexuais. As professoras acreditam que, quando os familiares repassam informações sobre o sexual às crianças, estas não seriam suficientes, nem tampouco adequadas, pois eles são vistos como destituídos de conhecimentos.

"Acho também que só da gente conhecer melhor sobre o assunto a gente já fica mais à vontade do que os pais, às vezes né."

Os relatos das professoras, além de denunciarem as informações insuficientes dos familiares, abordam a falta de limites destes no que diz respeito à educação de seus filhos, sendo permissivos e, às vezes, até promíscuos.

"No começo, todo mundo conhece a música, então olha pra você ver, o pai acha bonitinho ver o menino dançar o Creu, eles estimulam mesmo! Mas quando é uma outra expressão da sexualidade da criança, eles não aceitam! Mas olha pra você ver, o mundo mesmo estimula. A televisão, a novela, o que as crianças assistem e o que eles vêem."

“O pai não importa pra ele o sentido que a música traz, o que importa pra ele é que o menino está bonitinho dançando ali e pronto. Eles não se interessam pela letra da música, o que a música está falando.”

A evidência da sexualidade na mídia, nas roupas, nos *shopping-centers*, nas músicas, nos programas de TV e em outras múltiplas situações experimentadas pelas crianças, alimenta o que alguns chamam de pânico moral, acarretando uma preocupação das professoras com relação às crianças pequenas que podem ser incitadas à sexualidade precoce.

A transmissão cultural deixa de habitar, preponderantemente, a família e a escola para se assentar na relação que as crianças e os adolescentes estabelecem com as redes midiáticas e telemáticas. A autoridade e o conhecimento de pais e professores são questionados ou simplesmente descartados diante dessas novas modalidades de ler o mundo.

4.3. Na escola, devemos esclarecer a criança sobre a sexualidade?

Um dos conflitos que as professoras vivenciam ao trabalharem o tema da sexualidade na escola, com relação ao posicionamento das famílias, é devido às constantes denúncias feitas pela mídia de possíveis situações de violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes. Elas relatam a dificuldade de oferecer esclarecimento sexual por acreditarem que isto poderia despertar a sexualidade na criança. Entretanto, acreditam que os alunos devam ser informados para evitar que sejam alvos de possíveis situações de violência ou abuso sexual. Neste sentido, elas se encontram perdidas por um temor revestido pelas questões mais contemporâneas que recaem sobre o abuso e o trauma e, em vez de esclarecer o

que a criança quer saber sobre a sexualidade, elas acabam esclarecendo as aberrações que o abuso sexual comporta.

“A gente tá discutindo como fazer isso! Porque infelizmente já vem com o mundo né! A gente acha que não tem que ficar colocando um monte de drama em cima das coisas. Tem que colocar de uma maneira mais suave. De repente, a situação está tão difícil, acontecem tantas coisas absurdas, que de repente chega a um ponto que a gente fala que é perigoso, cuidado! Você corre o risco de ser estuprada, alguém pode te pegar, tem que por medo mesmo! Acho que não é a maneira mais correta de falar, amedrontando.”

“A gente não quer dramatizar as coisas para as crianças. Mas chega uma hora que você tem que falar, tem que falar sim com as crianças, que as pessoas podem fazer assim e assado com elas.”

“Exatamente por causa da convivência de menina que é assediada pelo padrasto, mantém relação com o padrasto, a mãe sabe e não faz nada.”

“E hoje também os predadores sexuais que não são poucos. Os parentes, os irmãos, primos, a gente vê dentro de casa não é? A criança que é menos esclarecida tem maior probabilidade de ser vítima. Ou ela ou os pais hoje em dia tem que esclarecer mesmo, porque é preciso. Hoje não é só uma questão de escolha não. É uma necessidade.”

Em decorrência da preocupação com as denúncias de abuso e violência sexual, as professoras demonstram em vários relatos o quanto que se sentem ameaçadas de serem denunciadas devido a situações corriqueiras que compõem a rotina da educação infantil, como o ato de dar banho, trocar fralda, ou seja, tocar o corpo de uma criança.

“Numa instituição, numa escola se até o pai tem a preocupação de quem vai dar o banho, né, é o nosso lado também que às vezes pode ser confundido. Como que vai ser interpretado, se a gente deve ou não, eu acho interessante ver isso aí.”

“Numa escola que eu trabalhava, era de tempo integral, e lá tinha essa questão, as crianças tomavam banho na escola. Uma dessas crianças teve problema de infecção né, no genital né, por causa da higiene, porque a criança tomava banho na escola. Aí a direção chamou a monitora para que ela explicasse o que havia acontecido, e ela falou que não achava correto uma pessoa de fora, uma monitora ou professora, tocasse e lavasse a parte íntima dos meninos e das meninas; que ela não achava correto, que isso poderia ser confundido com abuso sexual.”

A sexualidade infantil está presente para o sujeito que sofre as ações estimulantes pelo adulto, como o toque na hora do banho, a amamentação e outros contatos inerentes aos cuidados com o bebê, sem, no entanto, necessariamente, serem configuradas como situações erotizadas ou confundidas com o abuso sexual. Segundo o relato da professora, a monitora, diante do medo de ser acusada de abuso sexual, paralisa diante da sua função de cuidar da higiene íntima de uma criança pequena. Podemos verificar este medo também em outros relatos de professoras da educação infantil.

“Quando eu trabalhei aqui pela primeira vez, uma menina passou mal, eu acho que ela tomou leite e não podia tomar e deu diarreia nela, nossa! Ficou aquela coisa! Eu não tinha ninguém pra dar banho na menina, aí eu deixei a turma e fui dar banho nela, ela tinha 4 anos, e eu falei com ela passa a mão no sabonete e lava a perereca, eu só expliquei pra ela como fazer, mas eu não fiz.”

“Igual a gente tá falando, como é que tem que fazer pra lavar os meninos. No berçário eu já fiz, lavava e tal. Mas com crianças um pouquinho maiores a gente não lavava, eu ensinava como lavava. Mas aí eu já achava que lavar, que eu colocar a mão não era correto. Os de 2 anos tudo bem que está pequeno ainda e tudo. Mas os maiores, eu ensinava e dizia abre a perninha, passa sabão, joga água etc. eu orientava. Eu lavava a cabeça, lavava as outras partes, mas a genitália eu não lavava.”

Durante as *Conversações*, as professoras falaram da falta de acesso a fontes mais adequadas, como livros, artigos, cursos, no que se refere às fontes de informação sobre violência sexual contra as crianças, inclusive o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Essa lacuna na formação das professoras não permite ou dificulta que detenham informações apropriadas para discernirem sobre o que seria considerado abuso sexual e os procedimentos que deveriam adotar diante dos casos de abuso sexual infantil.

Poder conversar e refletir sobre o que seria e como lidar com os possíveis casos de abuso sexual ou denúncia desses na escola possibilitou às professoras dizerem que o não-saber sobre o sexual estaria, diretamente, interferindo sobre o seu modo de agir com as crianças, por exemplo, esclarecê-las sobre a diferença anatômica entre os sexos: “*Querendo ou não, a mulher querendo ou não, nós somos diferentes do homem. Eu acho!*”

4.4. Introdução à sexualidade infantil: a diferença anatômica entre os sexos

As professoras relatam situações em que as crianças demonstram o quanto estão elaborando suas próprias teorias a respeito da sexualidade, independentemente da permissão do adulto. Na escola, as explorações sexuais das crianças perpassam várias situações e ambientes, principalmente, os banheiros onde, por excelência, os genitais são descobertos, por serem espaços de alta densidade simbólica para a investigação das relações de gênero e sexualidade no contexto público e escolar. Quanto à privacidade, as professoras notam que os homens urinam em mictórios abertos, portanto, o ato de urinar do homem é público:

“*Os meninos não têm disso não! Eles vão fazer xixi, o mictório deles é na parede, não tem porta, chega apanha eles fazendo, então não tem disso não.*

“*É menos censurado. Censurado é mais das meninas né!*

“O banheiro das meninas são todos com porta, o dos meninos alguns só com porta.

“Isso em qualquer construção de escola, de shopping, sempre o do homem é mais exposto!

“A gente que é.....

“As construções do homem são mais expostas, as construções são mais simples, a coisa está na cara né!

No relato de uma das professoras sobre como a diferença anatômica entre os sexos estava sendo apresentada por seus alunos, ela expõe sua crença de que a curiosidade com relação a tal temática somente ocorreria se houvesse a presença de crianças dos dois sexos.

“Agora uma coisa eu também acho, esses assuntos geralmente é quando tem sexos diferentes, porque na minha sala que é só menina, esses assuntos não surgem entendeu? Todas são meninas mesmo! Todas têm vagina, então essa curiosidade na minha turma não vai ter não.”

“Porque a questão do sexo diferente, é que eu acho que é mais chamativo pra essas curiosidades. Então como minha turma é só de menina, eu acho que não gera, porque não gera esses assuntos, não gera uma outra coisa, brincadeiras diferentes aqui dentro. O assunto é o mesmo, os interesses são os mesmos, o sexo é o mesmo, os brinquedos são os mesmos.”

“Aí eu fico imaginando, imagina um mundo só de mulheres. Ia ser desse jeito mesmo né! Tudo igual mesmo né!”

O relato dessa professora provocou as participantes da pesquisa que discutiram, a partir de vários outros casos, se a falta do outro sexo numa mesma turma de alunos impediria ou não que as investigações das crianças sobre a diferença anatômica ocorressem. Desta maneira, começaram a refletir e a se interrogar sobre a importância do outro sexo na curiosidade da criança sobre o sexual.

- *“Tia posso ir no banheiro?*

“Sempre quer ir duas, três e eu deixo ir duas ou três, porque são três vasos né.

“De repente um trio demora, aí eu já apanhei menina lá, uma em pé vendo a outra fazer xixi, ficou lá em pé, não vi nada de mais, não estava mostrando nem nada, então.”

“Mas se a sexualidade está presente na criança, ela vai demonstrar isso. Então todos os alunos da sua sala devem ter vontade de ver ou mostrar!”

A partir de um determinado momento, a diferença será equacionada de uma maneira diferente. A idéia que a criança (re)formula é que se o pênis não é visível, devido ao fato de o terem extirpado, cortado fora. Aqueles que o exibem correm o risco de sofrer a mesma mutilação. As meninas, que são aquelas que supostamente sofreram a castração, quando o pênis lhes foi cortado, roubado, tirado, ficariam permanentemente com a queixa, o ressentimento e a inveja. Já os meninos, que não sofreram a castração, ficariam para sempre ameaçados de o perderem. Nesta fase da vida da criança, principalmente no espaço da educação infantil, o ver e o exhibir-se estão presentes em várias situações, como constatado no relato a seguir:

“Tinha uma aluna que tinha 4 anos que ela adorava, e ia na escola sempre de saia e aí eu peguei ela várias vezes atrás da porta do banheiro, ela levava os meninos para o banheiro com ela, e ela levantava a saia e tirava a calcinha, às vezes tirava a calcinha e ficava mostrando sabe. Eu até chamei a família para pressionar pra ela não ir de saia. Mas não eles deixavam ela fazer o que ela queria fazer. Aí ela continuava indo de saia e sentava, ela abria as perninhas assim e ficava arrumando as coisas debaixo da mesa. E ela era bonitinha, sabe aquela menininha bem bonitinha, mas muito pra frente. Ela gostava de brincar com os meninos, e os meninos ficavam encantados com ela.”

“Eu acho que faz isso só pra conferir. Ver se é igual, se é diferente.”

O reconhecimento das diferenças anatômicas sexuais só acontece, claro, estando os corpos desnudos. O uso das roupas faz parte da estratégia do mal-estar na cultura, da

repressão da sexualidade, da não estimulação dos desejos sexuais através do olhar. A cultura exige que andemos vestidos. Só nos despimos na maior intimidade e confiança - nos atos de higiene, nos procedimentos médicos e na prática amorosa. Na comparação imaginária dos corpos, a criança encontra vários significantes para diferenciar o ser feminino do ser masculino e, dessa comparação imaginária, surge também a descoberta da castração do outro.

Dizer o que é de menina ou de menino ou, mais explicitamente, o que é ser feminino ou masculino, foi relatado pelas docentes como impasse no momento em que as crianças as convocavam para suas intervenções sobre as brincadeiras ou nas atividades que envolviam as cores, como pintura, colorido, recortes etc. Por um lado, as crianças pedem a separação para que haja a confirmação da correta construção do percurso do que é ser menino e menina:

“Mulher só pode isso!”

“Acontece muito com os brinquedos né!”

“A cor rosa, por exemplo, nem colorir de rosa os meninos aceitam.”

“Eles separam o que é brinquedo de menina e o que é brinquedo de menino.”

“Tudo que é rosa é de menina.”

“Os meninos não aceitam nem colorir de rosa, não pegam na mão o lápis rosa.”

“É interessante que tem uma caixa que os brinquedos ficam lá. Então tem bonecas, celular, brinquedos assim. Os que falam que é brinquedo de menina, eles não pegam.”

Por outro lado, as professoras relataram não sustentar esta separação por acreditarem numa pretensa igualdade entre os sexos:

“Pra mim é natural né! Porque é assim.... assim ele já nasce com essa, com tudo né! Homem é homem, mulher é mulher.”

“Então a gente vê que a mulher é preparada pra ser mãe e o menino pra ser profissional. Quer dizer que a gente só dá brinquedo profissional pro menino, quer dizer: o carro. Só coisa profissional.”

“Eu acho que só não pode tratar como uma deficiência! Tratar a diferença do homem e da mulher como deficiência.”

“Aí, chegam uns meninos e perguntam se podiam pegar nas bonecas, e eu disse que eles podiam brincar com as bonecas e as meninas podiam brincar com os carrinhos, não tem nada a ver não!” Os meninos pegaram um carrinho rosa que estava lá no meio, levaram pra elas, ofereceram o carrinho para as meninas e pediram para trocar os brinquedos. Perguntei por que que os meninos não podiam brincar com as bonecas e as meninas disseram que boneca é de menina.”

Desde muito pequenas, com a distinção de roupas e brinquedos, as crianças aprendem como os meninos e as meninas devem se comportar individualmente e em relação uns aos outros. Os roteiros de gênero e sexuais contêm concepções e prescrições de valor e de comportamento moral.

Entretanto, a visão de que seria natural meninos e meninas utilizarem os mesmos brinquedos e cores provocava nas docentes impasse quanto a estarem incentivando ou não os alunos à questão da homossexualidade. Este impasse encontrava eco nos questionamentos das famílias e provocava nas professoras um mal-estar sobre a existência ou não homossexualidade na infância:

“Aí a comunidade vem pra cima da gente, porque eu estou defendendo o que? Até nas brincadeiras quando a gente escuta coisas da sexualidade, risos.. .a gente tá mais perdido que cego em tiroteio”.

“É! Eu falar que o homem usa batom, ah! Eu não posso falar que o homem usa batom, mas também não posso falar que o homem não usa batom.”

“Eu estava pensando lá em casa, gente! Mas afinal de contas o que que a gente faz? O que que é certo?”

As professoras relatam em várias situações o quanto a curiosidade sobre as diferenças entre os meninos e as meninas se voltam para o órgão sexual masculino. O pênis, por ser visualmente destacado, passa a ter um significado de referência. O menino, que possui o pênis, encara a falta na menina como uma ameaça à sua integridade física. A fantasia de que todos são iguais e que, por algum motivo, as meninas foram punidas e castradas, leva o menino a temer a castração. Já a menina, *a priori*, encara a diferença como uma perda irreparável. O clitóris representa para ela o pênis não desenvolvido, que foi castrado. Surge, nessa fase, o "Complexo de Castração".

4.5. Homossexualidade: tema sempre polêmico

Os pais sempre estão imersos no dilema: educar seus filhos com a liberdade, com a qual sonharam, ou reproduzir com uma segurança ilusória a educação autoritária que receberam. Na realidade, os pais não conseguiram, em tempo algum, ter certeza sobre a melhor maneira de educar seus filhos, esta ambivalência pessoal e sociocultural acaba por levar a um resultado não previsto. Uma preocupação para a maioria dos pais se refere à garantia de que seus filhos não encontrem o caminho da perversidade, da homossexualidade.

“Pois é, eu concordo. Mas não sei se eu compraria uma boneca pro meu filho.”

“Eu acho complicado isso, porque dependendo do assunto porque eu chegar em casa e responder minha filha é uma coisa, agora filho de outro, aí a gente já perde a resistência sabe!”

“O ambiente está facilitando muito, então por exemplo: há vinte, trinta anos atrás a pessoa ser homossexual ela era estigmatizada, as pessoas não aceitavam. Hoje em dia existe

o preconceito, mas não é tanto como antigamente. Então eu acho que o ambiente que nós estamos vivendo hoje favorece. Por isso que eu falo, antes a gente quase não via homossexual, hoje em dia tem demais. Não que hoje tem mais homossexual do que antigamente, eu acho que hoje em dia o ambiente favorece de experimentar, achar que a outra possibilidade é melhor.”

Segundo as professoras, grande parte das pessoas coloca que nada tem contra o exercício da homossexualidade ou contra a liberação sexual feminina, desde que não seja a do próprio filho.

“Eu tinha um aluno na outra escola, ele tinha dois quase três anos, e ele falava que era menina. Então ele não aceitava que era um menino. Quando ele brincava, só brincava de boneca. Aí a gente falava com ele:

- Você é o papai?

Ele falava:

- Não, eu sou a mãe!

Quando a gente ia vestir eles de super-heróis, a gente sempre fazia Batman, e ele não aceitava dizia que era a Batgirl. A família não aceitava a criança, o pai era extremamente machista. Um dia ele chegou na porta pra pegar o menino e viu o menino pegando uma boneca, esse homem deu um ‘berro’ que o menino soltou a boneca na hora. O pai não aceitava. Ele era muito moralista.”

As professoras apresentaram suas várias hipóteses sobre a homossexualidade, no entanto, em seus discursos, demonstraram a dificuldade em lidar com a identidade sexual das crianças, daquela que for diferente do que se espera para seu sexo biológico. Propuseram, explicitamente, que as crianças não deveriam agir diferentemente do que lhes é convencionalizado pelos padrões culturais da sociedade em que vivem, como também confessaram não saber lidar com essa diferenciação.

“O que eu quis dizer foi que quando ele já tem aquela questão hormonal, genética, se ele, um homem no caso, viver só no meio de mulher, isso pode aflorar com maior rapidez, foi isso que eu quis dizer, quando a pessoa já tem esse fator.”

“Por isso eu falo que hoje em dia é questão de opção.”

“Eu acho que já é genético, que elas já nascem assim.”

“Eu acredito na hipótese genética, mas eu acredito que hoje em dia a pessoa não é homossexual só pela genética, é opção também.”

“Isso na fase adulta, mas na infância é genético.”

“Eu acho assim, que às vezes o olhar da gente é que determina, que fala né.”

Durante as *Conversações*, ao verbalizarem sobre a possível homossexualidade na infância, as professoras questionaram se a falta da figura masculina em algumas famílias, associada à falta de profissionais do sexo masculino na educação infantil, não afetaria os meninos em sua identificação sexual masculina.

“Na escola, são só mulheres. Você vê que aqui a criança não tem o modelo masculino, porque em casa muitas vezes ela convive com a mãe e com a vó. O que eu quero dizer é que quando ele já tem aquela questão hormonal, genética, se ele, um homem no caso, viver só no meio de mulher, a homossexualidade pode aflorar com maior rapidez, foi isso que eu quis dizer, quando a pessoa já tem esse fator. Aí, chega na escola é professora, tanto é que os meninos se apegam demais quando tem funcionário homem.”

A questão que se coloca para as professoras é, portanto, como lidar com a homossexualidade que se materializa nas brincadeiras infantis, nas amizades, nas relações entre as crianças do mesmo sexo e em todos os campos do social inclusive na escola.

Refletindo e discutindo sobre suas hipóteses acerca da homossexualidade na infância, as professoras chegaram à conclusão de que não é possível afirmar essa existência antes da puberdade:

“Então eu acho que nas crianças muito pequenas a gente não pode dizer, fulano vai ser mulher.”

“É mesmo, eu acho que criança, antes da adolescência não tem como a gente afirmar se tem tendência homossexual ou não tem.”

Para a psicanálise, existe uma disjunção entre o organismo e a declaração subjetiva de pertencer a um sexo. Contudo, a anatomia é marcada pelo significante, é afetada pelo simbólico, pela linguagem. Ao ser falante, que anatomicamente nasce homem ou mulher, cabe realizar a assunção subjetiva do sexo, construir o trajeto da sexuação rumo à diferença sexual na qual ele se inscreverá, no lado homem ou mulher.

4.6. Enfim, existe sexualidade infantil

Os encontros das *Conversações* proporcionaram às professoras não somente relatar seus impasses diante das manifestações da sexualidade das crianças, como também fazerem algumas descobertas da relação existente entre sexualidade infantil e o processo de aprendizagem dos alunos:

“Depois que eu comecei a ter esses encontros aqui, eu pensei, mas que engraçado. Um aluno dessa turma de 7 anos nunca me perguntou nada, nunca saiu um assunto que eu precisasse assim, ou eu resolver, ou chamar a supervisora pra estar me ajudando, porque lá a gente recorre muito à supervisora né.”

“É parece que a curiosidade é só nessa turma de 4. Porque lá, essa coisa de pênis ou vagina não tem mais, parece que eles acomodam, que a preocupação é só outra, que é alfabetizar.”

Abordar a aprendizagem infantil a partir de uma perspectiva psicanalítica é buscar respostas para a seguinte pergunta: o que se busca quando se quer aprender? Somente a partir desta resposta podemos refletir sobre o que é o processo de aprendizagem, pois este depende da razão que motiva a busca de conhecimento. Da mesma maneira como a criança formula teorias sobre a sexualidade para tentar dar conta de se entender, também formula respostas para tentar dar conta de explicar a forma como vê o mundo.

A pesquisa sexual faz com que a criança coloque a sua investigação a partir do desejo de saber sobre a sexualidade. As teorias sexuais das crianças são construídas por elas próprias e depois abandonadas, esquecidas e recalçadas ou fixadas no inconsciente. Este momento foi descrito em detalhes pelas professoras durante as *Conversações*, quando lembraram que as questões da sexualidade não apareciam na classe das crianças maiores com as quais trabalham em outra escola, ou seja, os alunos não apresentam demandas acerca da sexualidade. Este foi um momento importante para as professoras poderem constatar o que é a sexualidade infantil e que ela realmente existe. A observação trazida pelas professoras, durante as *Conversações*, retrata os impasses que vivenciam com crianças da educação infantil, enquanto que com os alunos maiores esses impasses não aparecem:

“Eu já trabalhei com 1, 2, 3, 4 e 5 anos aqui, com todas as idades, e já trabalhei com 7, 8, 9 anos. Mas acho que também é de família, porque as crianças de 7, 8 anos já estão satisfeitas com a curiosidade, quando querem, eles querem de verdade, já querem beijar na boca, partilhar com o outro essa situação. Mas normalmente, não.”

“É, com os meninos maiores o assunto é diferente! E são alunos de 7 anos, eu achava que pela idade era pra tá perguntando mais ou falando mais sobre isso. Mas não é. É interessante isso, né!”

“É interessante, a minha outra turma é de alfabetização, não surgiu nenhum assunto a esse respeito.”

A criança que vai à escola para aprender a ler e a escrever não parece denunciar nenhuma dessas preocupações. Até a entrada na escola, por volta dos 6 anos de idade, algumas coisas já poderão ter acontecido com as investigações sexuais infantis e estas terão uma grande influência na aprendizagem.

A partir do momento em que as investigações sexuais são reprimidas, as crianças deixam de lado a questão sexual por uma necessidade própria e inerente à sua constituição. Não porque lhes dizem que é “feio”, mas porque precisam renunciar a um saber sobre a sexualidade, precisam nada saber sobre isso, para que outros saberes encontrem um lugar em suas investigações. Assim, porque não podem mais saber sobre a sexualidade, procedem inconscientemente a um deslocamento dos interesses sexuais para os não-sexuais.

“É assim mesmo! As crianças lá pela fase dos sete anos têm interesse pela leitura, querem ler muito, querem mostrar o caderno bonito, as notas altas. É, eles realmente estavam interessados em outras coisas.”

“Então fica um bom tempo acomodando isso, e quando aflorar acho que já é pra ir pra prática. Aí já passou o tempo de acomodação.”

Como descreveram as professoras, a curiosidade sexual das crianças transforma-se em curiosidade dirigida, porque está sublimada, aos objetos não-sexuais, pelo prazer de pesquisar, o gosto pela leitura, entre outros. As docentes conseguem perceber, na prática pedagógica cotidiana, como que a latência é uma das fases do desenvolvimento da sexualidade infantil fundamental para que a criança inicie a sistematização do processo de aprendizagem escolar, surgindo, assim, a disposição para um desenvolvimento intelectual abrangente.

5. O MOVIMENTO DAS CONVERSÇÕES: A TRAJETÓRIA DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À SEXUALIDADE

*“É, não tem nada a ver isso aparecer na infância.
Infância é coisa pura.”*

Em diferentes momentos de sua obra, Freud derruba o mito de que a infância é o tempo de pura inocência, mostrando que é também o tempo dos desejos, das angústias, das fantasias sexuais e agressivas. As professoras, durante as *Conversções*, fizeram o mesmo trajeto que Freud a respeito da sexualidade infantil, que procuremos descrever ao longo deste capítulo.

Inicialmente, observamos que algumas professoras viam o sexo como algo pecaminoso, e a sexualidade como uma questão que deveria ser discutida apenas com alguém muito íntimo e de forma reservada. Percebemos que alguns relatos são embasados em tabus e mitos culturais e religiosos, conforme abaixo:

“Sexo para criança é pecado.”

“Criança não pode falar em sexo. Isso é só para os adultos.”

“A gente, quando é criança, não tem sexo.”

“É, não tem nada a ver isso aparecer na infância. Infância é coisa pura.”

“Eles (a família) acham que isso, esse interesse só vai aparecer na adolescência, na infância não.”

“E é interessante porque antigamente isso acontecia na quinta série em diante, agora chegou no fundamental. Antigamente era assim agora... A idéia deles (a família) é que a sexualidade não faz parte da infância.”

Nos relatos das professoras participantes da pesquisa, algumas questões e preocupações eram recorrentes: “os alunos ainda não têm maturidade para o esclarecimento sobre o sexual”; “os alunos estão praticando sexo muito cedo”; “não sei se estou preparada para falar de certos assuntos”; “preciso de cursos, para me sentir mais preparada”. Prevalece ainda a idéia de que a sexualidade é algo “latente”, que deve manifestar-se somente num determinado período da vida. Insistindo neste equívoco, as professoras chegam a pensar que falar de sexualidade com crianças pode fazer com que elas despertem para questões relacionadas ao sexual fazendo inclusive com que possam vir a ter relações sexuais.

Durante as *Conversações*, observamos que, com certa freqüência, o “lugar” da sexualidade parece ser o das piadinhas, das músicas maliciosas e de duplo sentido, cantadas pelos(as) alunos(as), nas brincadeiras e apelidos, quase sempre despercebidos. No entanto, em várias ocasiões, os apelidos dos órgãos genitais são, intencionalmente, utilizados pelas professoras.

No decorrer das *Conversações*, as professoras puderam rever o conceito que apresentaram logo no início dos encontros. Todas as professoras afirmaram que existe sexualidade infantil quando indagadas sobre a crença da existência da mesma na infância, relataram ainda que esta deve ser tratada naturalmente, com clareza e transparência. Estão cientes de que manifestações da sexualidade infantil não são aberrações, como exemplificado no discurso delas mesmas:

“Eu acho que tem sim! Eu acho que a sexualidade faz parte do ser humano desde o momento que ... desde que existe a diferença de gênero, acho que faz parte, acho que tem sim. Ela pode não ter vida sexual, mas sexualidade tem sim.”

“Eu também acho que tem! Apesar de que ela só vai perceber isso mais pra frente, mas desde quando nasce já tem!”

“Na infância mesmo! Ou então não, quando bebê acho que na hora da amamentação né, acho que já tem esse afeto, essa questão sexual no relacionamento com a mãe, o toque, acho que isso tudo envolve. O bebê percebe, e ele sente né! Desde quando nasce mesmo.”

“Acho que a gente vai construindo né, com o tempo! Acho que vai descobrindo em todos os aspectos né! Tem gente que fala que é o toque, que é o contato com o outro.”

“Eu acho que tem, eu acho que na hora que a criança, principalmente na hora que ela vai mamar por exemplo, você vê que ela chora, chora e não é tanto a fome, eu acho que não é só a fome, eu acho que na hora que você dá o peito que ela mama, é um desejo ali que não é só fome.”

“Ah! É o prazer !....”

Entretanto, o fragmento a seguir demonstra o conflito das professoras entre o discurso e a interpretação das manifestações sexuais de seus alunos:

“Agora uma coisa eu também acho, esses assuntos geralmente é quando tem sexos diferentes, porque na minha sala que é só menina, esses assuntos não surgem entendeu? Todas são meninas mesmo! Todas têm vagina, então essa curiosidade na minha turma não vai ter não.”

“Você já viu o banheiro? Sempre quer ir duas, três... De repente um trio demora, aí eu já apanhei menina lá, uma em pé vendo a outra fazer xixi, ficou lá em pé.”

“Eu acho que faz isso só pra conferir.”

“Deve ser, só pra ver mesmo!”

“Ver se é igual ou se é diferente”.

Ao longo das *Conversações*, enquanto a palavra circulava entre as professoras, estas puderam relatar novos olhares sobre as manifestações da sexualidade de seus alunos:

“Ah! Então, a gente achava que na sala de dois anos quase não tem manifestação. Só que tem né, agora eu acho que tem.”

“Ah! É mesmo tem! Igual a P. tá falando. Desde que nasce, o toque né. Tem gente que fala, ah! Põe o neném no colo do papai que passa a cólica. E é o jeito de tocar, o jeito de pegar, da mão do pai ou a mão da mãe, alguma coisa faz diferença. Só dele estar sentindo no corpo, o corpo é.... é..... as manifestações todas através do corpo né. A gente tem um corpo e tem a sexualidade né!”

Podemos constatar, com os impasses das professoras sobre como agir diante das questões sexuais dos alunos, que apesar de apresentarem um discurso científico e culturalmente aceitável sobre a existência da sexualidade nas crianças pequena, estas não conseguem perceber a sexualidade como constitutiva da infância. Neste sentido, foi fundamental o esclarecimento às professoras, pela pesquisadora, sobre o que Freud escreveu no texto de 1905, *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade infantil*, no qual apresentou a sexualidade infantil como uma questão ligada ao corpo erógeno caracterizada pela disposição perversa polimorfa e separada da sexualidade adulta, essencialmente genital.

A dificuldade de perceber ou constatar as questões sexuais de seus alunos faz com que as professoras, inicialmente, se coloquem incapazes de saber o que falar a uma criança *“Eu não sei a forma de conversar direito né.”* Outra indagação das mesmas seria sobre o que falar e se estariam realmente sendo esclarecedoras às crianças no momento certo e da maneira adequada:

“Até que ponto eu vou contar pra ela e ela vai entender?”

“E é difícil mesmo para gente lidar com isso, porque tem que ter o equilíbrio senão você vai colocar uma situação como algo exagerado, mas ao mesmo tempo não é fácil não!”

“Às vezes, eu finjo que não estou escutando, porque eu não sei o que falar com uma criança de 10 anos. Eu não sei o que fazer!”

De acordo com Freud (1907), o ato de esconder fatos ligados à sexualidade gera curiosidade e uma busca, pela criança, por determinadas coisas que não teriam valor se

tivessem sido esclarecidas anteriormente. Esta formulação de Freud é apresentada pelas professoras como uma preocupação com relação à necessidade de esclarecer às crianças: “*A gente não pode falar, e a gente fica sem saber o que fazer, a gente conversa ou não conversa? Se a gente não conversa a família também não conversa.*”

Em vários momentos das *Conversações*, as professoras apresentavam a criança como “pura”, não dotada de sexualidade que, se acaso aparecer em seus comportamentos, seria derivada de incentivos externos, seja pela mídia ou por presenciarem relações sexuais entre os adultos. Esta idéia deixa as professoras em uma posição de não precisar encarar as questões das sexualidades das crianças, como podemos constatar no relato abaixo:

“Não adianta nem explicar porque eles não vão entender nada! Já aconteceu em outra escola também situações de sexo com crianças. A gente tenta é tratar com naturalidade né, porque eles assustam. Eu acho que é mania que vem de casa, de coisas que ele vê e da televisão. Cortar mas com naturalidade, chamar a atenção diferente, porque até então eles não vão entender nada.”

“Eu não sei, mas acho que não são todas as crianças que têm, que manifestam essa curiosidade, não estou dizendo que não têm não, mas que manifestam essa curiosidade são alguns, não é uma coisa geral não.”

Em decorrência desta dificuldade em saber o que responder a uma criança, as professoras começaram a dizer que não era preciso falar, justificando que as crianças não perguntam ou que as famílias proíbem as professoras de esclarecer as questões sexuais de seus filhos.

“Eles não têm o hábito de conversar com os pais, nem com a gente! Nenhuma criança chega e faz esse tipo de pergunta. Mesmo porque a criança não é boba, ela percebe que os adultos não têm... não ficam confortáveis com essas perguntas sobre esse assunto. Então ela

não pergunta. Ela não chega pra gente e pergunta o que é isso. Eu só vou responder o que eu quero mesmo!”

“A turma de cinco anos já não está mais perguntando, já não perguntam mais. Eles querem descobrir as coisas, mas não querem descobrir com a gente, sabe!”

“Ou então, quando pergunta, a resposta não satisfaz não é!”

“A mãe dela que ouviu tudo ficou horrorizada. Ela não conversa essas coisas com a filha, mas acha lindo ela ter corpão, ela acha lindo. Mas ao mesmo tempo ela tem uma barreira, não pode falar.”

“Eu noto assim, ela quer que a filha seja sensual, pra chamar a atenção dos meninos. Mas nunca pode falar dessas coisas.”

Na realidade, tais justificativas apaziguam, num primeiro momento, o conflito sobre o não-saber sexual das professoras. Entretanto, ao mesmo tempo em que dizem que a criança não pergunta, relatam várias situações de questionamentos sobre o sexual no cotidiano escolar, como podemos verificar no relato abaixo, quando as crianças, em uma brincadeira, perguntam sobre a origem dos bebês:

“A minha sala é só de meninas, e tem uma menina que chegou na sala e tirou a blusa de frio, colocou debaixo da blusa e a outra veio e me falou olha tia ela está falando que está grávida. E aí eu disse, ninguém está falando que está grávida, ela está brincando que está grávida. Depois ela contou que via aquela imagem que via aquelas coisas, aí a menina pegou aquela blusa pôs no braço e disse que tinha ganhado um bebê. Ela tirou a blusa e disse que tinha ganhado um bebê, tanto que agora é direto, é ela pegar a blusa fazer o bebê e enrolar igual um bebê e diz que ganhou um bebê. Então agora todas estão fazendo, enrolam a blusa. Na sala não tem boneca pra todas, na sala só tem meninas, ótimo não é! Então elas fazem assim, elas todas são mães, elas fazem assim”.

No decorrer das *Conversações*, as professoras constataram, por meio das experiências relatadas, as várias formas de manifestações da sexualidade das crianças presentes no contexto escolar. Constataram também que não têm informações adequadas sobre a sexualidade infantil para suprirem as demandas das crianças e que, portanto, necessitariam de maiores informações para se sentirem seguras. Segundo as professoras, a carência de materiais adequados para a abordagem do tema é um fator gerador de elevada angústia para elas, que se sentem despreparadas para assumir tal desafio:

“Porque o que faz você sentir segura é a teoria, é uma coisa comprovada ali de alguém que já escreveu, estudou e que sabe o que está escrevendo. E eu tenho que estar amparada ali, para mim amparar.”

Ao dizer da falta de informações, num primeiro momento, as professoras sentem a necessidade de se rever a proposta pedagógica da educação infantil e de uma formação mais adequadas aos profissionais sobre as teorias da sexualidade e os materiais pedagógicos mais adequados para abordar tal tema com as crianças. A crença das docentes é que a teoria as fortaleceria do ponto de vista acadêmico, pois, ao convocar o Outro da ciência, elas não estariam implicadas diretamente nas questões sexuais das crianças, podendo dialogar melhor com os pais:

“E a teoria é justamente para isso mesmo para gente olhar estas questões com outros olhares. Porque quando você já tem esse conhecimento você vai olha..... os pais.... dá pouca vergonha e a teoria já dá esse discernimento para gente que você está olhando aquela situação com outros olhares ou de uma outra forma de você estar resolvendo.”

“Hoje essa questão da teoria é muito importante para gente, porque a gente vai falar com o pai, e se o pai virar para você e falar assim: “Baseado em que você está me falando isso?”

“Dentro da escola plural, na teoria, a nossa proposta pedagógica é essa, você está entendendo? Aí o pai não quer. Essa questão seria mais ou menos isso! Olha na nossa proposta pedagógica não é assim, não dá direito de fazer assim! Só que a gente estaria agindo, eu creio que seria mais tranqüilo.”

Ao que parece, quando as professoras optam por conduzir atividades ligadas à sexualidade dos alunos, tudo é feito com extrema cautela e com muito receio, buscando refúgio no “científico”, na maioria das vezes evitando a contextualização social e cultural das questões. Percebemos no discurso das professoras o refúgio no científico, a associação entre sexualidade-prevenção-perigo, além de posicionamentos fortemente moralizantes.

As professoras ora relatam que são desprovidas de preparação e capacitação para tratarem as questões relativas à sexualidade das crianças eficazmente, ora destituem as teorias que estariam sustentando o campo educacional por não responderem aos seus impasses sobre o sexual:

“Quando a gente podia confiar no conhecimento da gente, na habilidade da gente, a gente tomava decisões muito mais acertadas. Depois quando começou essa chuva de Piaget, fulano de tal e tal a gente fica sem saber.”

O que constatamos é um desencontro educacional, pois à medida que os educadores possuem dificuldades, os alunos demonstram curiosidades e apresentam dúvidas. Mesmo quando avaliam estar preparadas para a abordagem da sexualidade com as crianças, percebem o quanto todo e qualquer preparo sobre a temática da sexualidade ainda não é suficiente para responder ao enigma do sexual, como relatado explicitamente por uma professora:

“Preparados a gente está, chegou uma certa idade a gente se prepara não é? Eu tenho essa mania de ficar preparando e ensaiando as coisas. Só que na hora sai tudo errado, o teatro que eu tinha preparado, tudo que eu iria responder. Às vezes eu falo assim, quando

ele perguntar eu vou conversar isso e isso com ele, mas na hora sai tudo diferente, não resolve preparar.”

As professoras apontam que a palavra resta sempre insuficiente para dizer o sexual, o desejo, o mistério daquilo que faz o encontro do homem com uma mulher. Elas perguntam sempre, mas as respostas que retornam operam no encontro da falta de garantia.

Os professores atuais, em sua grande maioria, são frutos de uma geração na qual a sexualidade não era abordada no espaço escolar. Reprimidas e repudiadas pelos valores morais, culturais e religiosos como sendo algo pecaminoso e subversivo, as manifestações da sexualidade na escola eram motivos de escândalo. Muitos desses professores não receberam uma devida orientação ou mesmo informação sexual adequada. Ao longo da construção de suas identidades sexuais, foram aglomerando consigo mitos, tabus e valores constituídos e reforçados pela sociedade. Assim, incluir em sua prática educacional o esclarecimento sexual é um desafio. Sentem-se despreparados e desencorajados para lidar com o tema.

As professoras dizem do não saber sobre o sexual das crianças, mostram-se escandalizadas em algumas situações e falam da dificuldade em lidar com cenas interpretadas por elas como sexualizadas. Normalmente, diante das questões sexuais de uma criança, relatam que pedem auxílio à coordenação, às colegas e ainda assim não sabem o que fazer quando uma criança mostra os genitais ao colega. Preocupada, uma professora, na tentativa de esclarecer às crianças a diferença sexual, explica de forma científica a diferença de anatomia dos seres humanos, acreditando que, assim, as questões sexuais de seus alunos estariam resolvidas, não surgindo mais curiosidades ou manifestações de constatação da diferença anatômica entre os sexos:

“Eu falei que eu tinha vagina, que a outra professora também tem, que os meninos têm pênis e as meninas têm vagina. E que se fosse pra mostrar não faria sentido a gente usar roupa, se a gente usa roupa é pra gente guardar certas partes do corpo, se fosse pra mostrar

a gente andaria sem roupa. Eu acho que na minha sala eles não vão mais querer ver. Vamos esperar né. Eu tenho a impressão que ninguém vai continuar mostrando, querendo ver, acho que não. Acho que matou a curiosidade deles, já falamos, nós falamos bem aberto né. Eu falei ela também falou.”

No entanto, esta mesma professora se assusta quando percebe que as crianças não conheciam os órgãos genitais como vagina e pênis, somente usavam os apelidos para nomear essas partes do corpo e que as investigações das crianças permaneceram:

“Aí eu converso com eles e falo, ‘não, isso não é pra falar, tudo que a gente vai fazer não precisa mostrar, porque os meninos têm, as meninas têm, o órgão masculino, o feminino não é pra ficar toda hora mostrando, todo mundo tem né!”

A reação dos adultos às explorações da criança, ao seu próprio corpo e aos jogos sexuais com outras crianças, lhes fornece parâmetro do modo como as mesmas fazem o percurso em busca de prazer. Este contexto influencia os comportamentos das crianças e a composição de sua vida psíquica. A forma como o adulto recebe as explorações e perguntas das crianças ligadas à sexualidade pode suscitar nestas diferentes reações, desde atitudes de provocação e exibicionismo até atitudes de extremo retraimento e culpa.

As professoras ao longo das *Conversações* foram (des)construindo algumas idéias, percebendo o quanto a confusão que o adulto faz entre seu mundo e o da criança interfere no seu modo de agir. Um dos exemplos desta constatação foi localizado nos relatos, quando falavam da ambigüidade de posicionamento das famílias quanto à sexualidade de seus filhos:

“Eu acho que eles fazem isso e às vezes ficam chocados por outras coisas, às vezes até por falta de informação, sem saber o que que é sexualidade infantil. Quando aparece alguma coisa eles já associam a sexualidade daquele adulto. Então eu acho que pra eles a sexualidade infantil é da mesma forma que pros adultos.”

“Os adultos fazem mesmo muita confusão com o mundo adulto e o infantil. Aqui o ano passado tinha uma menina aqui que a mãe fazia a sombrancelha dela com pinça e tudo.

Perguntei pra ela:

- Sua mãe pintou?

- Não, ela puxou um por um!”

Apesar de as professoras perceberem a tendência do adulto em olhar para as manifestações das crianças, a partir de suas referências sexuais, não é suficiente para, em alguns momentos, intervirem com seus alunos, interpretando seus comportamentos como sendo erotizados, mesmo quando, na maioria das vezes, a criança está querendo, narcisicamente, apresentar o que de melhor ela sabe fazer:

“Chegou uma vez minha aluna na sala com um top e me falou: minha mãe falou que eu danço muito bem o creu, então eu vou dançar aqui. Aí eu falei pra ela: Não senhora pode vestir seu uniforme porque aqui você não vai dançar o creu não. Aí é que é o problema, porque se fosse eu que tivesse sugerido dela dançar, eles viriam em cima de mim.”

Em vários momentos, as professoras, ao constatarem que há um distanciamento entre o mundo do adulto e o da criança, perceberam o quanto isto interfere em suas decisões sobre o que e como intervir com os alunos:

“Eu no início não falava nada, elas brincavam, falavam de namoro e eu deixava. Mas como teve o problema dos pais estarem reclamando, então eu comecei a falar que criança não namora, namorar é coisa de gente grande, criança não beija na boca, criança beija no rosto.”

“Mas é muita confusão né o que é do adulto, o que é da criança.”

Ao contrário do que pensa o adulto sobre o mundo da criança, a infância é um período permeado de questões e enigmas que geram muita ansiedade, como “de onde viemos”, “para que estamos aqui”, “para onde vamos”, “o que é a morte, o sexo, a maldade, a rejeição, o

desejo, o limite, o amor”, ou seja, elas também vivem conflitos e contradições diante de questões essenciais do ser humano, diante de si mesmas e dos grandes mistérios da vida e do universo. Estes dilemas da criança, claramente relatados pelas professoras, mesmo se nem sempre se dão conta, são questões endereçadas ao adulto para seu esclarecimento sobre a sexualidade.

Na faixa etária da educação infantil, um dos enigmas mais freqüentes entre as crianças é a diferença anatômica entre os sexos, o que remete as professoras a analisarem a presença do feminino e masculino no espaço escolar e como esta diferença toca docentes e discentes:

“Na escola, 99,9% são mulheres. Você vê que aqui a criança não tem o modelo masculino, porque em casa muitas vezes ela convive com a mãe e com a vó. Chega na escola é professora, tanto é que os meninos se apegam demais ao Sr. Joaquim e o Chuchu. Eles tem um olhar admirado, um olhar de admiração por eles.”

“A gente não tem, educação infantil não tem homem, só tem no ensino fundamental.”

As professoras constataam pela própria experiência cotidiana, lançando um olhar sobre a escola, pública ou privada, que são mulheres, em sua maioria, que cuidam das crianças na educação infantil, alfabetizam e as educam. Além disso, essa prática vem permeada de discursos já naturalizados quanto ao lugar ocupado por essas mulheres e às características de suas funções, consideradas femininas.

“Na última sala de concurso que eu fiz não tinha um homem. Entrei na sala e só tinha mulher e aí perguntei cadê os homens na educação? Mas na hora que você vê um homem na educação você fica assim oh!”

Esta idéia sobre o trabalho docente realizado, principalmente nas escolas de educação infantil, se sustenta por um magistério predominantemente ocupado por mulheres, fato que remete no inconsciente à atividade de nutrir, amar e cuidar, “funções maternas” por

excelência. Neste sentido, a presença do masculino no espaço da educação infantil provoca um mal-estar nos adultos:

“Na hora que ele entrou pra trabalhar as mães fizeram uma reunião com a direção pra falar que não quer ele na sala do filho. Falaram mesmo, não quero que ele dê banho no meu filho ou na minha filha, que não fique na sala deles. Acho que foi o mesmo que aconteceu com a gente, quando as mulheres começaram a dirigir eram vistas com maus olhos. Eu acho que é a mesma coisa, sabe!”

Ao contrário do impacto causado nos adultos, as professoras relataram ao longo das *Conversações* como a presença de um homem traz, para as crianças, entusiasmo e predileção pela figura masculina:

“Na escola é diferente! Porque é um ambiente tão do sexo feminino que quando aparece algum homem aí as meninas, os meninos ficam tudo eufóricos. Aqui na escola só tem um educador homem. Então as meninas ficam ‘toda todas’ pro lado dele. Aí depois veio o sr. Juvenal né. Teve uma professora aqui que colocou o apelido nele de juju, aí as crianças chegam oh! Juju! Vê ele na rua, e gritam oh! Juju! Então é complicado porque é um ambiente muito... né, feminino.”

A presença da figura masculina no universo da escola, com dois funcionários, um responsável pelos serviços gerais e outro contratado como educador e nomeado pelos sujeitos da escola pelo apelido de “Juju” que, segundo as professoras, “tem problemas de visão”, uma falta marcada no corpo, as remeteu à preocupação com relação ao abuso sexual e à falta simbólica da castração.

Os homens que tem aqui são os dois e que são os modelos admirados.”

“A vaga dele é pra deficiente. Ele não tem contato direto com as crianças. É problema de visão que ele tem.”

“Me falaram que ele é apoio, é só você chamar que ele vem. Mas as coisas acontecem tão de repente, que eu já fiquei... ai Jesus!”

“Eu sempre fico preocupada!”

Compondo o aspecto almejado, a imagem ideal apresentada pelos discursos oficiais sobre a professora de educação infantil, o feminino para algumas professoras estava, pois, na definição de que ser mulher era ser mãe. Resolução perfeita da feminilidade, na proposição freudiana sobre a sexualidade feminina.

Em vários momentos da *Conversação*, as professoras, ao relatarem situações de manifestação da sexualidade de seus alunos, tentavam separar como agiriam na posição de professora ou de mãe.

“Aí, os meninos perguntaram se podiam pegar nas bonecas, e eu disse que eles podiam brincar com as bonecas e as meninas podiam brincar com os carrinhos, não tem nada a ver não! Então a gente vê que a mulher é preparada pra ser mãe e o menino pra ser profissional.”

“Pois é, eu concordo. Mas não sei se eu compraria uma boneca pro meu filho.”

“É isso, é o medo que nós falamos desde o início. É o medo de ter que arcar com alguma coisa que eu não tenho o controle. Uma coisa é eu fazer com meu filho, outra coisa é eu fazer com meu aluno. Aí pesa a responsabilidade.”

Com os impasses relatados ao longo das *Conversações*, as professoras foram percebendo o quanto a possibilidade de conversarem estava proporcionando-lhes condições de rever seus posicionamentos:

“Engraçado! No primeiro momento quando você fica... que você se depara com a situação, dá vontade de xingar né! A gente sabe que é normal, mas dá vontade de xingar, de chamar os meninos e chamar a atenção, de dar o maior torra né! Mas eu não fiz isso, eu fiz uma rodinha e conversamos sobre não poder mostrar o bumbum para o colega.”

Este exemplo da professora aponta uma diferença entre o agir e o dizer sobre sexualidade. Ela demonstra o quanto que a *Conversação* possibilitou uma interdição em sua ação, a partir do momento que lhe permitiu dizer sobre seus impasses diante das questões da sexualidade. Diante da possibilidade e do efeito da palavra, a professora pôde interditar o fazer e permitir o dizer a seus alunos, convidando-os para uma roda de conversa.

É importante ressaltarmos que poder conversar sobre os impasses diante das manifestações da sexualidade dos alunos, como uma forma de encontrar o que dizer às crianças, está permeado pela subjetividade das docentes interferindo no seu agir, visto que o sexual toca a cada uma de maneira particular.

“Porque depois das nossas conversas aqui pensei mais. E agora, com as nossas conversas aqui tá dando pra gente refletir melhor sobre essa situação. Então o que eu fiz foi uma rodinha e conversamos né!”

“Eu achei interessante, por isso, poder falar, porque a criança também está descobrindo... Eu já tinha lido algumas coisas do texto, mas tinha algumas coisas que eu não tinha lido ainda, aí eu falei gente como são as coisas, o texto aborda sobre um aspecto que fala sobre a criança e não existe uma idade específica para falar sobre a sexualidade.”

Ao longo das *Conversações*, as professoras relataram o quanto as trocas de idéias e opiniões diversas possibilitaram o surgimento de “outros olhares”, “mudanças”, “novas posturas profissionais”, que, se apoiando na força da palavra, podem abalar as verdades tidas como absolutas e instituir múltiplas possibilidades diante das questões sexuais no contexto escolar. Observamos, na trajetória das *Conversações*, que um significante pode produzir várias significações, ou seja, uma mesma imagem acústica pode querer dizer coisas diferentes para sujeitos diferentes. Quem ouve pode dar, à mesma palavra, outra significação bem diferente da enunciada. Esta situação também abala a ilusão do ser humano de ter certeza de

que o outro está entendendo plenamente o que está sendo dito e de ter a convicção que é possível uma comunicação sem ambigüidades.

No início, as professoras viviam grandes impasses sobre as manifestações da sexualidade das crianças, que lhes causavam silenciamento por não saberem o que e como falar sobre o sexual: *“às vezes, eu finjo que não estou escutando, porque eu não sei o que falar com uma criança, eu não sei o que fazer”*. Se, por um lado, as docentes não acreditavam que a sexualidade humana seria constitutiva desde a infância, por outro lado, nomear e falar sobre as manifestações desta sexualidade, no ambiente da educação infantil, causava-lhes grande constrangimento, pois havia a crença de que as questões relacionadas ao sexual não deveriam ser faladas, principalmente com crianças.

Durante as *Conversações*, ao encontrar um espaço de circulação da palavra sobre o sexual, as professoras, ao relatarem diversas situações profissionais e pessoais envolvendo as manifestações da sexualidade na infância, puderam na última *Conversação*, apesar de ainda permanecerem dúvidas sobre as questões relacionadas à sexualidade infantil, construir uma nova saída:

“Sabe o que eu acho que está melhor, é que hoje nós estamos falando dessas coisas uma com a outra né. Sempre que acontece algo a gente conversa”. *“Então pode falar, né!”*

II. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desta pesquisa foi investigar os impasses de professores da educação infantil diante das manifestações da sexualidade dos alunos. Por que os professores tão bem formados em diversos conteúdos, sobretudo os que concernem ao desenvolvimento infantil em várias abordagens, cognitivas, social e afetivas, não sabem o que fazer nem o que dizer quando confrontados com questões relativas à sexualidade humana?

A revisão bibliográfica inicial desta pesquisa levou-nos a constatar que, atualmente, existe uma lacuna nas produções científicas sobre sexualidade infantil. Freud também tinha constatado essa ausência do tema da sexualidade infantil na literatura da época. Antes de Freud, era consenso no mundo médico e científico a concepção de sexualidade como uma espécie de “instinto genital” que se iniciaria na puberdade e cuja finalidade seria a reprodução. A normalidade sexual era definida então pela sexualidade genital do adulto com fins de reprodução. Todo comportamento sexual que escapasse desse quadro, como a masturbação, o ato sexual como pura busca de prazer, era considerado conduta anormal, amoral, um desvio, uma “aberração”. As obras de Freud nortearam as reflexões, intervenções e análises, durante e após a realização das *Conversações*. A escolha desse autor se deve à importância de sua obra ter inaugurado uma nova maneira de pensar os fenômenos psíquicos, abrindo novas formas de reflexão sobre a sexualidade humana. A perspectiva da psicanálise é a mais ampla e nos pareceu a mais coerente para lidar com o tema da sexualidade, exatamente por ajudar a ampliar o campo de investigação acerca da sexualidade no contexto escolar. Desta forma, a concepção de sexualidade em que se baseou esta pesquisa não diz respeito somente às atividades e ao prazer que dependem do funcionamento do aparelho genital, mas também concerne a toda uma série de excitações e de atividades, que proporcionam prazer,

presentes na vida humana desde a infância. Estas atividades, além de uma necessidade fisiológica fundamental construída pelo sujeito e constitutiva deste, são parte de sua identidade. Sendo assim, não podem ser negligenciadas ou negadas no ambiente escolar e, em particular, nas salas de aula da educação infantil.

Segundo Freud, essa falta de referências sobre a sexualidade abre uma lacuna, que bem na verdade sempre irá existir, porque não é da ordem da informação; ela existe para todos. Segundo o autor, o silêncio dos adultos sobre a sexualidade infantil constitui o fenômeno psíquico que ele nomeia de amnésia infantil, ou seja, um esquecimento dos fatos acerca dos primeiros anos da infância. Neste sentido, no que se refere à formação dos professores, em especial da educação infantil, não basta, portanto, somente apresentar um curso informativo sobre o desenvolvimento da sexualidade, mas também é importante permitir que, por meio da palavra, eles ocupem um lugar diferenciado no saber sobre a sexualidade. Se esta perspectiva não é abordada, a sexualidade pode retornar ao real. Não se trata de fazer uso da palavra para tamponar essa lacuna sobre o não-saber sexual, mas de lançar mão da palavra para abordar a lacuna sem, contudo, recobri-la.

Visando a garantir o espaço da palavra para a realização desta pesquisa, utilizamos a *Conversação* como metodologia, com característica de pesquisa-intervenção. Esta possibilitou que os participantes, por meio da palavra, pudessem colocar-se como sujeitos e não meros informantes. Com deste dispositivo, as professoras puderam apresentar seus impasses diante das manifestações da sexualidade de seus alunos, trocarem idéias e construir novas possibilidades de intervenção pedagógica, abrindo espaço para que algo de novo emergisse.

Embora no início do século as idéias de Sigmund Freud tenham sido divulgadas apontando que a criança deveria ser vista como um ser sexuado, revolucionando as idéias de infância da época, ainda é comum, nos dias de hoje, o conceito de ingenuidade infantil. Durante as *Conversações* realizadas com professoras da Educação Infantil, as mesmas

percorreram uma trajetória em torno da concepção de infância e da compreensão e intervenção sobre as manifestações da sexualidade nas crianças.

Nas primeiras *Conversações*, as professoras apresentaram a idéia de que a criança não teria sexualidade, e a responsabilização das impróprias manifestações estaria localizada nos outros, ou seja, na família, na mídia e na cultura. A idéia apresentada por elas foi de uma criança pura e ingênua e, sendo assim, as manifestações da sexualidade infantil estariam deslocadas da justa idade, fundamentadas na crença de que estas deveriam surgir somente na fase da puberdade. Relataram que se as crianças eram acometidas por tais manifestações estariam sendo, num primeiro momento, estimuladas pela família que, supostamente, descuidava e/ou permitia que a criança presenciasse cenas de sexo entre os adultos. No segundo momento, relataram que a responsabilização dessas inadequadas manifestações era devida à presença maciça da mídia e da cultura na vida da criança, favorecendo, assim, o despertar de uma sexualidade indevida nos alunos. As músicas, as danças, os gestos e as questões sobre a sexualidade estariam diretamente relacionados a uma situação de imitação da criança para com o ato do adulto.

As professoras, com o argumento de que a sexualidade não deveria aparecer em crianças da educação infantil, se contradisseram durante a terceira sessão de *Conversação*, ao serem questionadas, individualmente, sobre a existência da sexualidade na criança. Elas relataram com clareza e segurança que a criança é dotada de sexualidade, sendo uma fase importante na sua vida. Relataram inclusive que entendiam perfeitamente os comportamentos de seus alunos, inclusive os casos de masturbação durante as aulas. Com essas respostas, as docentes apresentaram o discurso da ciência e da cultura, se mostrando profissionais bem preparadas para o exercício do magistério e dotadas de conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança. Entretanto, a contradição deflagra que tais conhecimentos não são suficientes para impedir que situações de impasses diante das questões da sexualidade das

crianças ocorram, ou seja, há uma ambivalência nos dois discursos: (a) da informação e da preparação com leituras e cursos e (b) da subjetividade, que aparece no mal-estar evidenciado nos casos apresentados pelas professoras.

A questão da educação infantil ser uma atividade típica do gênero feminino recebeu especial destaque das professoras participantes da pesquisa. Este destaque não foi sem razão, uma vez que essa ocupação, historicamente, sempre foi delegada à mulher por ser uma atividade semelhante àquela reproduzida no espaço privado do lar, como os cuidados maternos com as crianças. A questão da prevalência do feminino, principalmente no espaço da educação infantil, faz emergir, também, a dúvida das professoras quanto à importância da presença de funcionários de sexo masculino, neste segmento escolar. O masculino no espaço da escola suscita o seguinte impasse: se para as docentes, por um lado, a falta do modelo masculino em casa e na escola fundamentaria a idéia de desencadeamento da homossexualidade nas crianças, por outro, sua presença traz para pais e educadores o temor relacionado ao abuso sexual. Na realidade, observamos que a figura masculina pode, de alguma maneira, trazer certa ameaça ao mundo feminino e infantil, aqui localizado no espaço da educação infantil.

Com os casos apresentados pelas professoras, ao longo das *Conversações*, pudemos verificar que há uma clara incongruência entre a linguagem sexual do adulto e da criança. As mesmas relataram o quanto que os familiares, e às vezes até elas mesmas, vêem a sexualidade com base na genitalidade do ato sexual, enquanto a criança busca prazer por meio da descoberta de seu corpo, em situações como a masturbação, os jogos eróticos entre os colegas, entre outros. A partir desta idéia, constatamos que o adulto é acometido por um mal-estar no momento em que identifica uma manifestação, que considera sexual, em uma criança muito pequena ou ainda quando é questionado, pois além de não saber ao certo como intervir, teme o efeito de suas intervenções.

Vários casos relatados não foram observados pelas professoras como uma manifestação da sexualidade de seus alunos, sendo interpretados somente como simples brincadeira. Esta interpretação das professoras era sempre respaldada na idéia de ingenuidade da criança que não saberia o que significava o seu comportamento. Constatamos que, no momento em que as professoras não conseguiam perceber as manifestações da sexualidade de seus alunos, essas não eram nomeadas ou identificadas como da ordem de um impasse.

Todas as vezes que os comportamentos dos alunos eram identificados pelas professoras como uma manifestação da sexualidade, algo da subjetividade delas surgia, interferindo em suas conduções diante dos questionamentos dos alunos, independentemente destas serem oriundas de escolas públicas ou privadas. Seus impasses em relação a como agir diante das manifestações da sexualidade nas crianças apareciam com as mesmas características. Isto se dá, pois as questões das crianças sobre o sexual convocam o adulto à sua própria sexualidade, ou seja, as manifestações da sexualidade dos alunos tocam no ponto da sexualidade de cada sujeito professor, interferindo em seu fazer pedagógico, independente de seu espaço de atuação profissional. Desta maneira, o discurso das docentes indicou que o fator socioeconômico em nada contribui para esclarecer os impasses ofertados pelo sexual na escola, ou mesmo orientá-las sobre como agir. Questões como o medo do julgamento dos pais, das ocasiões em que os educadores podem ser acusados de incentivar ou induzir a criança para a sexualidade ou mesmo de causar algum tipo de trauma nos alunos devido ao esclarecimento sobre o sexual, se apresentam como conflitos para os profissionais da educação dos dois sistemas de ensino, público ou privado.

Os casos relatados por essas educadoras mostram como é difícil lidar com a sexualidade na educação infantil: “fingir que não viu; distrair a criança ou oferecer outra atividade”, “não esclarecer as perguntas das crianças”, por exemplo, parecem ser formas de lidar com a sexualidade. Durante as discussões, as professoras foram informadas sobre a

orientação da psicanálise com relação às manifestações da sexualidade das crianças, a saber: interditar o fazer e permitir o dizer. Esta orientação lhes proporcionou um poder agir consciente da importância de sua intervenção.

As professoras demonstraram, a princípio, desconhecer que as questões da sexualidade interferem na forma de a criança da educação infantil aprender, tendendo a tratar a sexualidade separada de sua atividade intelectual. Entretanto, ao longo das *Conversações* conseguiram perceber como a sexualidade se manifesta de diferentes maneiras e a importância do esclarecimento das crianças para que, na fase da latência, essas possam nada saber sobre sexual e se endereçarem a outros saberes.

Ao longo das *Conversações*, além das professoras poderem relatar seus impasses diante das manifestações da sexualidade de seus alunos, também puderam se interrogar sobre a existência dessas, discutir algumas idéias preestabelecidas, esclarecer sobre outras e trocar experiências sobre como agiriam com seus alunos. Este processo de interrogar, esclarecer e propiciar o surgimento do novo ocorreu num movimento em que a palavra, ao propiciar reflexões que ao tocar em um significante, as remetia a novas reflexões e interrogações. As docentes relataram como a sexualidade chega às escolas e como as crianças expressam suas dúvidas, medos, sentimentos e inquietações, quando lhes é oferecido um espaço para falar. Levar o aluno à reflexão necessariamente leva o professor a refletir sobre as próprias representações da sexualidade, valorizando sua história de vida, seu saber "experiencial", articulando-o com sua prática no contexto escolar.

As professoras participantes desta pesquisa beneficiaram-se das *Conversações*, uma vez que encontraram, no espaço da palavra, reflexões acerca de seus impasses diante das questões da sexualidade apresentadas por seus alunos. Acreditamos que a descoberta da importância da palavra ajudou as docentes a refletirem para melhor intervirem com seus

alunos diante do sexual, auxiliando-os na construção de suas próprias representações da sexualidade.

III. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, J.; MARCELLI, D. **Psicopatologia do jogo**. In: Manual de psicopatologia infantil. Porto Alegre: Artes Médicas; São Paulo: Masson, 1986.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. 2ª edição. São Paulo: Pioneira, 1999.

CASTRO, Lúcia Rabello; BESSET, Vera Lopes **Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos**. In: Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Lucia Rabelo de Castro, Vera Lucia Besset (org.). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p.18.

CASTRO, Lúcia Rabello, **Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens** In: Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Lucia Rabelo de Castro, Vera Lucia Besset (org.). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 28.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.1.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emilia na educação de primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FELIPE, Jane. **Sexualidade, Gênero e Novas Configurações Familiares: Algumas Implicações para a Educação Infantil**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, Gládis (org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: UFRGS/Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

FERENCZI, S. **Confusão de língua entre os adultos e as crianças: a linguagem da ternura e a linguagem da paixão**. In: Escritos psicanalíticos: 1909-1933. Rio de Janeiro: Taurus, s.d.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 1988, p. 598.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **As abordagens sobre o desenvolvimento e aprendizagem e a prática pedagógica.** In: Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997

FREUD, Sigmund (1897). **Carta 69.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.351, 358

FREUD, Sigmund (1899). **Lembranças Encobridoras.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. III. Rio de Janeiro: Imago, 1996, pag. 287-304.

FREUD, Sigmund (1901). **A psicopatologia da vida cotidiana.** In S. Freud: Obras Completas, Vol.VI. Rio de Janeiro: Imago, p..19-272

FREUD, Sigmund (1905). **Três Ensaio Sobre a Sexualidade Infantil.** In: E.S.B.vol.VII, Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 128-217

FREUD, Sigmund (1907). **O Esclarecimento Sexual das Crianças (Carta aberta ao Dr. M. Fürst).** In: E.S.B, vol.IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.125, 126,129, 123-129.

FREUD, Sigmund (1908). **Sobre as teorias sexuais das crianças.** In: E.S.B. vol IX, Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.191-204

FREUD, Sigmund (1909). **Análise de uma fobia em um menino de 5 anos.** In: E.S.B. vol. X, Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.9, 10,11, 29-95

FREUD, Sigmund (1909). **Notas sobre um caso de neurose obsessiva** In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas, vol X,. Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, Sigmund (1910). **Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância.** In: E.S.B vol. XI Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.72-141.

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de psicanálise.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas, v. XI, Rio de Janeiro: Imago, 1910a[1909].

FREUD, Sigmund (1912). **S. Totem e tabu.** In: Obras Completas, vol. XIII. Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 21-162

FREUD, Sigmund (1913). **O Interesse Científico da Psicanálise.** In: E.S.B vol. XIII Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. (1915). **Os instintos e suas vicissitudes**. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund (1920). **Além do princípio do prazer**. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.17-75

FREUD, Sigmund (1923). **Organização genital infantil**. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 157-161.

FREUD, Sigmund (1924). **A dissolução do complexo de Édipo**. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.193-199

FREUD, Sigmund (1925). **Prefácio à Juventude desorientada de Aichorn**. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund (1926). **Inibições, Sintomas e Ansiedade**. In Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad.) Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund (1933). **A feminilidade**. Novas Conferências Introdutórias XXXIII.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HAVELOCK ELLIS. **O instinto sexual**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933, p. 197.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KUPFER, M.C. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Editora Spicione, 1995.

LACADÉE, Philippe. **De la norme de la conversation au détail de la conversation**. In: Le Pari de la Conversation. Institut Du Champ Freudien. CIEN - Centre Interdisciplinaire sur L'Enfant. Paris. Réalisée par: Philippe Lacadeé et Françoise Monnier, 1999/2000. Brochure.

LACAN, J (1966). **O estádio do espelho como formador da função do eu**. In: Escritos, Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

LACAN, J.(1955-1956). **Seminário III: As psicoses**. Rio de Janeiro: JZE, 2002, p.359.

LAURENT, E. **O trauma ao avesso**. In: Papéis de Psicanálise. Como o sexo chega às crianças. Vol. 1, número 1, abril 2004. Belo Horizonte: Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais, 2004, p. 21-28.

MARCELLI D. **Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MELLO, R. P. **A construção da noção de abuso sexual infantil**. Belém, PA: Editora Universitária Pioneira na Amazônia, 2006. p.134-139.

MEZAN, R. (1987a). **A sombra de Don Juan: a sedução como mentira e como iniciação**. In: MEZAN, R. (1993). A sombra de Don Juan e outros ensaios. São Paulo: Editora Brasiliense. p. 13-49.

MILLER, Jacques.A. (2003). **La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica**. Buenos Aires: Paidós. p.15,16

MILLER, Jacques A. **Problemas de pareja, cinco modelos**. In: La pareja y el amor. Conversación Clínica com Jacques-Alain Miller em Barcelona. Buenos Aires, 2003.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996, p.45.

MIRANDA, Parreira. **Sobre a Criança-Problema e o Mal-Estar do Professor**, 2006, Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

PORTUGAL, Francisco Teixeira. **A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais** In Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Lucia Rabelo de Castro, Vera Lucia Besset (org.). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p.18.

QUINET, Antonio. **Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002

RANK. O. (1924) **The Trauma of Birth**. Now York: Robert Brunner, 1952.

RIBEIRO, Alex. **O caso escola base - os abusos da imprensa**. São Paulo: Atica, 1995.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.
SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p.43, 111, 115,123,124,129,130.

SANTIAGO, Ana Lydia. **O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa-intervenção em Psicanálise e Educação** In: Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Lucia Rabelo de Castro, Vera Lucia Besset (org.). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 113-131.

SANTOS, Catarina Angélica Silva. **Impasses na Sala de Aula de Matemática: Indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade**. 2005, Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

SHAFFER, David. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning,2005, p.455.

TIZIO, Hebe. **Reinventar el vínculo educativo**. In: TIZIO, Hebe (org). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogia social e del Psicoanalysis*. Barcelona: Gedisa, 2003.

VERÍSSIMO, L. F. **A mãe do Freud**. Porto Alegre: LPM, 1985, p.83, 84.