

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALEXSANDRO FERREIRA CAITANO

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DA
SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Entre angústia e mal-estar institucional, e agora, o que (não) fazer?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Janine Moreira

**CRICIÚMA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C137c Caitano, Alessandro Ferreira.

Contribuições da psicanálise para a compreensão da sexualidade na educação infantil : entre angústia e mal-estar institucional, e agora, o que (não) fazer? / Alessandro Ferreira Caitano. – 2018.

105 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018.

Orientação: Janine Moreira.

1. Sexualidade. 2. Sexualidade infantil. 3. Educação de crianças. 4. Psicanálise. I. Título.

CDD. 22. ed. 155.43

ALEXSANDRO FERREIRA CAITANO

**“CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A
COMPREENSÃO DA SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ENTRE ANGÚSTIA E MAL-ESTAR
INSTITUCIONAL, E AGORA, O QUE (NÃO) FAZER?”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 26 de março de 2018.

a
n

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Janine Moreira
(Orientadora - UNESC)

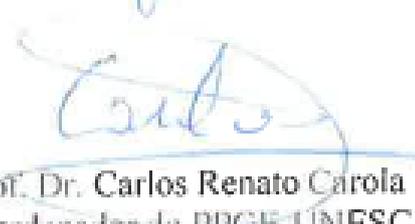


Prof. Dr. Mauricio Maliska
(Membro - UNESUL)



Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
(Membro - UNESC)

Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC



Alexandro Ferreira Caitano
Mestrando

Dedico este trabalho a minha mãe e ao meu pai.

Aos meus Mestres e Mestras, cujas palavras me ofereceram e sem tais discursos meu desejo não teria se vetorizado nesta pesquisa.

A todo sujeito cujo desejo tome a Psicanálise e a sexualidade por objeto de suas investigações, lhes oferto aqui o que é da ordem do possível: minhas palavras, minhas construções a partir de minhas próprias investigações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente às duas mulheres que se dispuseram a ocupar o lugar de orientação desta dissertação: a Prof.^a Dr.^a Janine Moreira e a Psicanalista Ana Paula Gramacho. Sem elas este trabalho não existiria, talvez tivesse acontecido outro, mas não este.

Aos professores Dr. Maurício Eugênio Maliska e Dr. Gladir da Silva Cabral, por terem aceitado o convite para banca examinadora e gentilmente me ofertarem seus pontos de vista para enriquecer este trabalho.

A meus pais, que ocuparam suas funções, deixando as marcas do desejo que me trouxeram até esta investigação. Por toda vez na qual deles tive de ouvir: “Quando tu crescer, tu vai saber!”... Agora estou aqui e ainda não sei, compreendo agora que não há esse algo a ser sabido, mas trago a frustração que me reafirma uma falta e permite desejar outros saberes!

À estagiária de pedagogia da primeira série do fundamental, da qual não lembro o nome e que, provavelmente, nunca lerá este trabalho, mas por quem me apaixonei ardentemente naquela época. Meu segundo amor!

À professora da creche, da qual só me lembro dos desenhos com cheiro de álcool do mimeógrafo, do gosto da madeira da parte de trás dos lápis de cor, do cheiro de cola e giz e de ter me feito dançar o “Baile dos Passarinhos”, vestido de passarinho com meus/minhas colegas.

Enfim, a todas(os) educadoras(es) em minha vida, principalmente aquelas(es) que possibilitaram minha inscrição no desejo pela Psicanálise.

À CAPES pelo incentivo através da bolsa de estudos.

Em especial ao Anderson pois, muito embora nossas vidas sigam agora caminhos diferentes, o amor que nos uniu e sua presença formaram o laço que manteve minha direção nos momentos em que meu desejo de dissertar vacilava.

“Enquanto as pessoas se mantiverem na atitude ditada pela nossa civilização de desprezo pelos órgãos genitais e pelas funções sexuais, não poderão absolutamente compreender as atividades da sexualidade infantil e provavelmente fugirão ao assunto afirmando ser incrível o que aqui dissemos [...].”

Sigmund Freud - 1989

RESUMO

Este trabalho investiga o que dizem os trabalhos acadêmicos sobre sexualidade, vinculados à educação infantil, que têm referencial na Psicanálise. É uma pesquisa bibliográfica de revisão. Propõe-se aqui analisar os trabalhos acadêmicos produzidos, levantados nas bases de dados: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 2) ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e; 3) SciELO Brasil – Scientific Electronic Library Online. Nas bases BDTD e SciELO foram utilizados os descritores “sexualidade”, “psicanálise” e “educação infantil” para busca em “todos os campos”. Na base da ANPEd pesquisou-se com os termos “sexualidade” e “psicanálise” no GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos -, e com os termos “psicanálise” e “educação infantil” no GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação. Nas bases de dados da ANPEd e SciELO nenhum resultado foi encontrado. Na BDTD, a pesquisa retornou onze trabalhos somadas dissertações e teses. Apenas quatro trabalhos foram elencados para compor este estudo, com base nos critérios: (1) discutir a sexualidade da criança na Educação Infantil; e, (2) indicar no resumo e introdução terem base na teoria psicanalítica. O referencial do primeiro capítulo desta dissertação restringe-se a autores psicanalistas, enquanto para o segundo capítulo trazem-se alguns conceitos foucaultianos para a análise dos trabalhos. Dos quatro trabalhos analisados, três se propuseram a coletar os dados a partir da escuta de profissionais da educação infantil. A angústia e o mal-estar das(os) profissionais são evidentes com relação à sexualidade infantil. As pesquisas mostram que a sexualidade da criança é tomada pelas(os) profissionais como alvo de constantes investidas de repressão, controle e vigilância. Para que a educação atinja esses fins de interditar a desmedida satisfação pulsional, significar e oferecer outras possibilidades no que diz respeito à sexualidade infantil, é preciso fazer a palavra circular nessa relação entre o adulto e a criança, o professorado e o alunado. Isso parece não estar ainda tão claro no funcionamento das instituições de educação infantil, provavelmente porque a sexualidade infantil ainda é negada.

Palavras-chave: Sexualidade. Educação Infantil. Psicanálise.

ABSTRACT

This work investigates the academic papers about sexuality, linked to early childhood education, which have reference in Psychoanalysis. Is a bibliographical research. It is proposed here to analyze the scholarly works produced, raised in the databases: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) [Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations]; 2) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) [National Association of graduate studies and research and education] and; 3 SciELO Brazil – Scientific Electronic Library Online. BDTD and SciELO databases were used the keywords "sexuality", "psychoanalysis" and "early childhood education" to "search all fields". On the basis of ANPEd researched with the terms "sexuality" and "psychoanalysis" in GT07 - education of children from 0 to 6 years old -, and with the terms "psychoanalysis" and "early childhood education" on GT23 - gender, sexuality and education. In the databases of ANPEd and SciELO no result was found. In research BDTD returned eleven works added dissertations and theses. Only four works have been listed for this study, based on the criteria: (1) discuss the sexuality of the child in early childhood education; and, (2) indicate in the abstract and introduction have basis in psychoanalytic theory. The reference of the first chapter of this thesis is restricted to authors psychoanalysts, as for the second chapter bring some foucaultians concepts for the analysis of the work. Of the four works analyzed, three set out to collect the data from the early childhood education professionals listening. The anguish and the malaise of (the) professionals are evident with respect to child sexuality. Research shows that the sexuality of the child is taken by professional out as constant attempts of repression, monitoring and control. For that education reaches these ends to interdict the pulsional satisfaction ravenous, mean and offer other possibilities with regard to child sexuality, it is necessary to make the word circular in this relationship between the adult and the child, the teacher and the student. This seems not yet to be so clear in the functioning of early childhood education institutions, probably because child sexuality is still denied..

Keywords: Sexuality. Early Childhood Education. Psychoanalysis.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Relação de trabalhos analisados na pesquisa.....	26
--------------------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

1	PRELIMINARES (INTRODUÇÃO).....	11
2	A SEXUALIDADE EM DISCURSO E A PSICANÁLISE	25
2.1	A INFÂNCIA E O INFANTIL: UMA DIFERENCIAÇÃO NECESSÁRIA.....	30
2.2	SEXUALIDADE: O CERNE CONSTITUINTE DO SUJEITO DA PSICANÁLISE.....	33
2.3	PULSÃO: O ELEMENTO MOTOR.....	37
2.3.1	Os quatro possíveis destinos da pulsão	41
2.3.2	As diferentes leituras da organização pulsional.....	44
2.4	<i>DAS DING</i> : DA NECESSIDADE INSTINTUAL AO DESEJO PULSIONAL.....	49
2.5	AUTOEROTISMO E NARCISISMO.....	52
2.6	COMPLEXO DE ÉDIPO: UM CONCEITO MÍTICO INDISPENSÁVEL	56
2.7	SOBRE A CURIOSIDADE DAS CRIANÇAS E SUAS TEORIAS SEXUAIS	57
3	DA PRODUÇÃO DO (NÃO) SABER E SUBJETIVIDADES ÀS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	61
3.1	INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS, UM TERRITÓRIO DE DISCURSOS	61
3.2	VIGILÂNCIA E REPRESSÃO NO EXERCÍCIO DO PODER.....	66
3.3	PRÁTICA DOCENTE: A PEDAGOGIA E SEU INEVITÁVEL POSICIONAMENTO EM RELAÇÃO À SEXUALIDADE INFANTIL.....	69
3.4	CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE SUBVERÇÃO DA ORDEM E O (DES)GOVERNO INSTITUCIONAL PARA UMA DISCUSSÃO POLÍTICA DA SEXUALIDADE INFANTIL	78
3.5	ANALISANDO OS QUATRO DISCURSOS	87
4	(IN)CONCLUSÃO: ALGUMAS CONSTRUÇÕES	95
	REFERÊNCIAS	101

1 PRELIMINARES (INTRODUÇÃO)

Temas como sexualidade passam por emergências e silenciamentos em diferentes tempos históricos. Sigmund Freud em seu tempo provocou uma nova emergência. Outro momento histórico de emergência das discussões deste tema parece ter relação com as lutas sociais que ganham força após o movimento feminista. No Brasil, a trajetória de quatorze anos consecutivos de um governo de esquerda, recentemente encerrada pelo *impeachment* da primeira presidenta da história, rompeu com estruturas cristalizadas, abrindo brechas para que fossem tratadas questões que problematizam a construção de desigualdades sociais. Nestas brechas, a sexualidade está posta como uma questão pertinente à dimensão do humano. Configura-se assim, atualmente, um tema emergente no País e no mundo, que revela novas configurações nas relações, atravessa todas as instituições, inclusive os espaços escolares.

Existem diferentes concepções sobre a infância enquanto fase do desenvolvimento. É um desafio falar de sexualidade neste período e, para fazê-lo, é preciso atravessar o território da subjetividade e da constituição psíquica do sujeito. Tomar esta discussão em um contexto social que marca e reivindica o universo infantil como sem expressão alguma de sexualidade, porém, com inúmeras inscrições binárias pelas fixas atribuições e nomeações masculino/homem e feminino/mulher, não é uma tarefa fácil. À criança, o que é de menino/menina e o rol permissões/proibições já estão pré-determinado de acordo com o sexo biológico e a expectativa dos outros que a aguardam nascer. Tudo isto no engodo das relações e da falta de esclarecimento de uma sociedade em relação ao que se refere à sexualidade (CAITANO, 2016).

A sexualidade preserva, historicamente, principalmente quando relacionada à infância, a qualidade de tabu. Para entender melhor, cabe lembrar brevemente que Foucault (1988) apontou diferentes tempos no curso das posições ocupadas pela sexualidade na cultura. Enquanto no século XVII a sexualidade fazia parte do cotidiano e havia grande abertura para o uso de palavras, comportamentos e vestes sexualizadas, num segundo momento, a partir do século XIX, os valores pessoais e morais preponderaram, encontrando na ciência uma posição discursiva de poder para disseminar-se como novo modelo. Num primeiro tempo, havia liberdade para as coisas da sexualidade e sua expressão.

As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e [...] tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, [...] discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas [...]. (FOUCAULT, 1988, p. 9).

No segundo tempo, há transformação no discurso, impregnando-o de valores pessoais travestidos em um discurso científico, proibindo, interditando, reprimindo as práticas relativas ao sexual (FOUCAULT, 1988). Essas transformações culturais atravessam os sujeitos, regulando as relações, buscando justificativas para sua instituição como modelo de comportamentos corretos/errados, saudáveis/doentios, como afirma a autora a seguir:

Essas representações mediadoras das relações entre mulheres e homens marcaram de valores o discurso da história “científica”, que se inicia no século XIX; penetraram a pesquisa médica e biológica quando decidiram e decidem a respeito do normal e do patológico nas práticas humanas; abriram espaço para a instituição de modelos de comportamento definidores do certo e do errado, do bom e do mau, do bem e do mal contidos nos sentimentos e nas práticas que ligam os seres humanos. (NAVARRO-SWAIN, 2004, p. 17).

A livre expressão da sexualidade passa a ser uma prática condenada à extinção. O sexo se restringe à finalidade da procriação, confinado ao “quarto dos pais”. A todas as diferenças do padrão atribuiu-se o peso do estigma, e as sobras, como a homossexualidade, por exemplo, se camuflam nas vestes do discurso padrão, o discurso do outro. O recalque arrasta para o território do censurável toda e qualquer expressão da sexualidade desviante:

O que não é regulado para geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras. [...] Isso seria próprio da repressão e é o que distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decerto, como injunção ao silêncio, afirmação da inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber. (FOUCAULT, 1988, p. 10).

Se no primeiro período mencionado, até o século XVII, tínhamos um tempo de maior liberdade, de limites mais elásticos, um tempo em que talvez pudéssemos dizer: a sexualidade estava em ato, no segundo período, compreendido entre os séculos XVIII e XIX, a sexualidade do ato foi reprimida e levada ao território do discurso médico-científico. Segundo as premissas foucaultianas, não é só a palavra dita e escrita que são discursivas, é todo um aparato que abrange a vida cotidiana. Então, até o século XVII havia uma ordem discursiva sobre o sexo, mas era diferente da que se inauguraria no século XVIII, quando a medicina, e depois a nascente psiquiatria, toma o sexo como discurso e o transforma em sexualidade.

Seria incorreto afirmar que Freud foi o descobridor da sexualidade, inclusive da sexualidade infantil, pois ela já estava em discurso num tempo anterior ao dele. O grande feito freudiano foi o ordenamento dos produtos discursivos dos dois últimos séculos que antecederam seus estudos (GARCIA-ROZA, 1985).

O que não se pode esperar é que o censurado em ato não irrompa no desejo, que seja desinvestido em absoluto, pois todo sujeito luta contra sua própria castração, não a aceitá-la e

ainda assim desejar sem poder satisfazer o desejo é o drama de todo ser humano. Logo, aquele que fala sobre o que não se pode falar tem em seu benefício a transgressão deliberada. O que não pode ser extinto pode ser confinado, realocado em espaços tarjados pelo que abrigam, mas, apesar disso, ainda em existência.

Assim, toda livre expressão de sexualidade considerada ilegítima ganha espaço em locais em que lhe imputam as vestes de doença ou depravação, nas instituições de saúde ou nos espaços de festa ou prostituição, “fora desses lugares, o puritanismo moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo” (FOUCAULT, 1988, p. 11). Todo movimento reprimido tem determinado investimento libidinal que encontra caminhos alternativos e, quando intencionalmente conduzido, pode servir para realizar os perversos intentos capitalistas, por exemplo, de direcionar a energia humana para atividades de produção. Desse modo, os investimentos libidinais no exercício da sexualidade passam a ser alvo de controle e direcionamento.

Freud (1905) já afirmava que a sexualidade nos tempos anteriores à puberdade era negligenciada quanto à produção de estudos, sendo tomada como objeto de discurso apenas quando despertava atenção como fenômeno ou sinal degenerativo. A Psicanálise, então, vai afirmar a posição de importância central da sexualidade infantil como aquela que torna possível a compreensão do funcionamento psíquico adulto a partir da significação das vivências infantis.

A curiosidade humana e a ação investigativa – que, para a Psicanálise, estão associadas a uma atividade pulsional e à curiosidade sexual reprimida (ainda na infância, ao nível do inconsciente) – se voltam, então, de forma agora diferente, novamente à sexualidade e suas formas de expressão no sujeito. Um tabu social, uma incógnita misteriosa que é preciso desvendar, compreender e controlar, no discurso científico, desde a etiologia constitucional até as mais diversas variáveis que a compõem.

Todos os cientistas do fim do século XIX preocupavam-se com a questão da sexualidade, na qual viam uma determinação fundamental da atividade humana. Assim, faziam da sexualidade uma evidência e do fator sexual a causa primária da gênese dos sintomas neuróticos. Daí a criação da sexologia como ciência biológica e natural do comportamento sexual. (ROUDINESCO, 1998, p. 704).

Vale introduzir, então, algumas diferentes concepções sobre a sexualidade encontradas nos estudos atualmente. Entre os conceitos apresentados no Manual da Comunicação Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros¹, fala-se de *sexo* quando se quer fazer

¹ Manual que reúne informações que auxiliam na compreensão da realidade e das necessidades do público LGBT. O manual foi idealizado pela ABGLT e foi lançado durante a 5ª Conferência Regional da Ilga na América Latina e no Caribe, realizada em Curitiba, de 27 a 30 de janeiro de 2010.

menção ao “conjunto de informações cromossômicas, órgãos genitais, capacidades reprodutivas e características fisiológicas secundárias que distinguem machos e fêmeas” (ABGLT, 2009, p. 9), portanto, esse termo vem para demarcar anatomicamente os indivíduos. Há ainda o emprego do termo *sexualidade*, um conceito em discussão, dinâmico, de vários usos e interpretações. Além disso, o manual faz alusão

às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto, até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideias, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. (ABGLT, 2009, p. 9).

Com relação à sexualidade, Louro (1997) menciona uma conceptualização que se relaciona diretamente ao biológico, ao corpo e à vivência dos prazeres. As variadas formas e modos de vivenciar esses prazeres vêm constituir a identidade sexual do sujeito.

Em sua época, Freud fez ruptura teórica e epistemológica com o saber corrente. Construiu uma nova lógica para a sexualidade, universalizada como motor da atividade humana, descolada dos fundamentos biológico, genital e anatômico. Sua teoria da sexualidade foi desenvolvida principalmente num de seus mais importantes trabalhos, os “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, em 1904/1905, quando estendeu sua reflexão à sexualidade infantil. Sua teoria demonstrou que a sexualidade está composta por dois campos, um referente à diferença anatômica e outro referente ao efeito no psiquismo, à representação ou construção subjetiva e social/individual, que posteriormente veio a ser discutida na academia também sob o termo “gênero” (ROUDINESCO, 1998).

O que é a sexualidade? Do ponto de vista da psicanálise, a sexualidade humana não se reduz ao contato dos órgãos genitais de dois indivíduos, nem à estimulação de sensações genitais. Não, o conceito de “sexual” reveste-se, em psicanálise, de uma acepção muito mais ampla que a de “genital”. Foram as crianças e os perversos que mostraram a Freud a vasta extensão da idéia de sexualidade. Chamamos sexual a toda conduta que, partindo de uma região erógena do corpo (boca, ânus, olhos, voz, pele etc.), e apoiando-se numa fantasia, proporciona um certo tipo de prazer (NASIO, 1999, p. 48).

Assim, Sigmund Freud dá um passo divergente na corrente dos pensamentos sobre a sexualidade humana e a situa sob um conceito diferente, como elemento fundamental da existência desde o nascimento, o início do que conhecemos como infância. Já na infância, os estudos demonstram que o exercício da sexualidade tem diferenças demarcadas na cultura pelo órgão anatômico do sexo.

Simone de Beauvoir também faz sua leitura sobre a cultura de que ainda na tenra infância, por volta dos três anos de idade, diferenciam-se os sexos. O tratamento dispensado a cada um é diferente, num contexto social onde a afetividade e o toque de carícias parecem estar associados ao universo do feminino. Assim, a menina recebe carícias por tempo maior enquanto ao menino é negado mais cedo o tratamento sugestivo de amor, “um homem não pede beijos... um homem não se olha no espelho... um homem não chora, dizem-lhe. Querem que ele seja ‘um homenzinho’”. (BEAUVOIR, 1970, p. 12). Ainda que Beauvoir se situe teoricamente com divergências em relação à psicanálise, essa leitura cultural da construção do feminino e do masculino enquanto descrição do fenômeno pode interessar aos psicanalistas.

É claro, é preciso considerar que, nos tempos atuais, sob a influência midiática e outros elementos, fazem-se circular novas ideias sobre as questões de sexualidade, aproximando as coisas convencionadas ao feminino também às representações do masculino. Coisas de homem/mulher aos poucos perdem o status de exclusividade para encontrar espaços de possibilidade no polo inverso,

No entanto, ainda que desmistificados, muitos padrões de comportamento associados ao masculino e ao feminino como sexo biológico ainda permanecem estanques no repertório cultural. Pré-concebidos de maneira equivocada, cabe à criança aprendê-los, nos moldes dos adultos que o cercam e o cerceiam nas permissões e proibições estabelecidas nas relações com eles. (CAITANO, 2016, p. 267).

Dessa forma as crianças, marcadas pelas impressões de afetos dos adultos tutelares ou cuidadores, simbolizam e representam internamente seu mundo na infância, constituindo-se em sua subjetividade. O corpo, a dimensão do biológico, se entrelaça com a dimensão do psíquico e do social numa colcha de retalhos a servir de fundo para sua expressão de ser sujeito ao longo da vida.

“A sexualidade vai à escola”, também na Educação Infantil, e causa mal-estar nos profissionais que, sem ter respostas prontas de como fazer o manejo dessas situações, dirigem-se aos serviços de orientação e psicologia escolar, constituindo a maior demanda que se refere, justamente, ao trato dos atos que expressam a sexualidade da criança (CASAROTTO, 2009).

A antecipação crescente da escolarização, da inclusão ao aparato escolar das crianças em idade cada vez menor, não acontece sem efeitos. A interação entre os pequeninos e seus pares de faixa etária, bem como entre eles e os adultos que passam a integrar seu mundo cotidiano, traz novas possibilidades de formações a partir da interação entre sujeitos e subjetividades. São espaços de (re)produção de discursos onde a criança aprende internalizando-os. Nesses meios de permuta, ao interagir, a criança também se constrói informalmente e sem a intenção de fazê-lo.

[...] as brincadeiras, as falas, as disputas e as diversas ações que se realizam mesmo num espaço considerado tradicionalmente como espontâneo e livre, carregam significados que as crianças produzem, atribuem e disputam a partir do meio social no qual se encontram (WENETZ; STIGGER; MEYER, 2013, p. 117).

Freud ([1914] 1996), em seu tempo, já indicava que a Psicanálise teria na Educação um campo de estudo e daria suas contribuições. Dedicou um breve texto a “algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”. A lógica proposta sugere que as pessoas que viessem a ligar-se ao sujeito após os primeiros seis anos de sua vida seriam reconhecidas por ele a partir das imagens formadas nas relações familiares com as figuras tomadas por objetos de seus sentimentos. Assim, as relações estabelecidas no ambiente escolar seriam dadas a partir das substituições de figuras anteriormente internalizadas. Isto porque a criança, no contexto cultural do tempo freudiano, vivia no seio familiar nos primeiros anos de vida, eram raras as instituições para educar crianças em anos iniciais. De uma constituição entre as figuras familiares, a criança partia para o convívio escolar em anos posteriores aos seis primeiros anos de vida.

No entanto, a atualidade nos convida a refletir sobre a reconfiguração das relações nesses primeiros seis anos, pois diferentemente do tempo de Freud, hoje temos a criança na escola com outros adultos como possibilidade de serem investidos de objetos além da figura de seus cuidadores/pais, influenciando, de algum modo, sua constituição psíquica que, em outros tempos da história, era produto apenas das relações familiares. Outras coisas, outro ambiente, outros cheiros, cores e texturas, outras pessoas que lhe tocarão o corpo para fazer sua higiene e cuidados. São novos discursos inscritos por esses outros do espaço educacional. Uma infinidade de novos elementos que serão postos na experiência infantil de constituir-se, que transcendem os presentes no contexto familiar.

Haverá influência da professora, da(o) auxiliar, da(o) colega ou de qualquer outro do espaço escolar. As relações com eles apontam para os padrões de comportamentos adequados/inadequados, corretos/incorrectos, como por exemplo: meninas não sentam de pernas abertas, já os meninos podem, ou meninas brincam com bonecas enquanto os meninos não (WENETZ; STIGGER; MEYER, 2013). As experiências infantis são reguladas pelos adultos presentes, no caso, aqueles a quem a criança tem acesso direto no espaço escolar.

A sexualidade experimentada por meninos e meninas é marcada de forma diferente, de acordo com seus corpos. Diante dessas análises, aos poucos se conclui, como Louro (2001 apud WENETZ; STIGGER; MEYER, 2013 p. 123), que “[...] gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir”.

No tempo do complexo de Édipo, como pode ser visto em capítulo adiante, agora há novos outros, além da mãe, o pai, os(as) irmãos(ãs), para integrarem o elenco dessa experiência como objetos de investimento. Na ambivalência afetiva, a criança investirá também nesses outros do espaço escolar, não apenas como substitutos das figuras primeiras, mas como objetos primeiros. E isto é consequência direta, inclusive, das novas configurações das relações de trabalho, nas quais os adultos em idade produtiva são convocados ao mercado de trabalho, e as crianças, naturalmente precisando de seus cuidados, são encaminhadas às instituições de educação infantil.

Pode-se entender que a instituição de Educação Infantil é um espaço educativo estruturante que possibilita aos sujeitos novas formações a partir das relações com outras pessoas além do seu contexto familiar. Como cita Rosa (2011, p. 107):

A educação, seja sistemática ou assistemática, produz efeitos na inscrição significativa nas crianças pequenas, pois educar e cuidar se perpassam e são funções que estão diariamente no discurso dos educadores das creches e escolas infantis. Nesse sentido, os educadores, nos seus laços com as crianças, podem propor um ordenamento simbólico, pois encarnam as insígnias da escola ou creche em que trabalham, ao mesmo tempo em que precisam ser autorizados pelos pais ou seus substitutos para exercerem essas funções junto aos pequeninos.

Antecipando um pouco essa discussão que segue no decorrer dos capítulos da dissertação, pode-se entender que o(a) educador(a) é tomado(a) pela criança como um Outro, parte de um sistema de relações que organiza o desejo através da experiência subjetiva e faz inscrições na criança. Essas experiências subjetivas com o Outro do(a) educador(a) possibilitam a inscrição de operações na constituição psíquica da criança, tais como:

Separação, divisão, multiplicação, fronteira, borda, corte, combinação, fusão, união, diferença, equivalência, identidade, lugar, posição, tempo, percurso, trânsito, transposição, conservação e perda [...] em certa proporção são transmitidas pela bagagem de conhecimentos que, sob a forma de saber inconsciente, vieram armazenando-se na linguagem no percurso da história da humanidade. (JERUZALINSKY, 1999, p. 10).

Assim, na escola também é preciso problematizar questões cristalizadas em convenções sociais. O currículo escolar está para a experiência escolar como um fio condutor e deve propor tais reflexões, mas a experiência real sempre estará além do que pode ser traçado no currículo. É nesse espaço que começam também as transformações, as mudanças no coletivo. Pela via da identificação como processo de assimilar e tornar suas as significações da realidade externa, o(a) educador(a) é convocado a assumir para a criança o papel de veículo dos elementos culturais presentes no seu discurso, através dos quais podem as crianças apropriarem-se como formas de expressar suas subjetividades e significar a realidade.

O retrocesso que se viu acontecer no ano de 2014, ao retirar-se os temas que possibilitavam a discussão das sexualidades nas diferentes formas de expressão dos planos nacional, estaduais e municipais da educação básica não favorece em nada essa relação entre a sexualidade e a escola. Assim, constatamos a dinâmica de um processo que retrocede e se distancia da concretude.

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. (BRASIL, 2014).

Pesquisas como esta, que contemplam como tema central a sexualidade, discutindo seu atravessamento na infância e no desenvolvimento infantil, são necessárias, além disso, indispensáveis, pois fazem o movimento inverso de resistência ao que se pode testemunhar com as alterações nos planos de educação. Desconsiderar a sexualidade nas instituições de educação é uma violação de direitos.

Ao negar a educação sexual, ou seja, ao não se esclarecer as curiosidades das crianças, a escola, portanto, os docentes, negam para a criança o direito ao saber, trata-se de uma violência totalitária. A negação e o silenciamento tem aí um efeito que se quer evitar: aumenta-se a curiosidade e se buscam em outras instâncias as respostas que se desejam obter. (SILVA, 2015, p. 209).

Freud, há mais de cem anos, conjecturou e construiu uma teorização da sexualidade infantil a partir das discussões sobre o tema que, naquela época, já não era novidade. É preciso avançar no legado freudiano que revelou ao mundo a proporção da relevância de um fator tão central no desenvolvimento humano, não apenas como individualidade, mas também como coletividade.

Propõe esta pesquisa a seguinte questão-problema central: o que dizem sobre sexualidade, os trabalhos acadêmicos vinculados à educação infantil, que tenham como referencial a Psicanálise?

A partir disso, foi traçado um objetivo geral: investigar o que dizem os trabalhos acadêmicos sobre sexualidade, vinculados à educação infantil, que tenham referencial na Psicanálise. Imaginando um caminho a trilhar para alcançar tal objetivo, elaboraram-se três objetivos específicos: (1) analisar os conceitos de infância e sexualidade; (2) examinar os conceitos psicanalíticos e o sentido de sua aplicação; (3) ponderar a relação que se estabelece entre sexualidade e as instituições de educação infantil.

Considerando que a Psicanálise ainda é uma teoria que não faz parte das discussões propostas no currículo do PPGE Unesc, o que se propõe nesta dissertação é um diálogo entre

ela e outros autores, estes sim apresentados aos mestrandos no decorrer dos estudos no programa. Esse é um desafio neste trabalho e por isso se inserem no corpo do texto autores não psicanalistas, contemplados no percurso do Programa, para que se possa tentar estabelecer um diálogo e apontar que de fato a psicanálise também tem algo a dizer quando se trata de educação e seus temas transversais, que a psicanálise tem muito a contribuir com as discussões do Programa em específico e da educação em geral. O intuito com isso é o de que se possa partir do Programa para transcendê-lo.

O primeiro capítulo foi estruturado, então, apresentando os conceitos psicanalíticos que constituem a trama da sexualidade. Inicialmente, apresenta-se uma discussão a partir de autores diversos, não necessariamente psicanalistas, sobre a sexualidade na história da humanidade. A seguir, apresenta-se a diferenciação entre infância e infantil, para situar na infância a constituição do infantil como marcas das vivências sexuais da criança que retornam nas relações da vida adulta. Afirmado o lugar de importância da sexualidade para a constituição do sujeito na infância, parte-se para os apontamentos conceituais e teóricos que Sigmund Freud propôs na teoria psicanalítica, para tomá-la em busca de entendimento.

No segundo capítulo, propõe-se tomar os conceitos foucaultianos para discutir as Instituições de Educação Infantil e a experiência cotidiana com a sexualidade das crianças. A Psicanálise e as construções teóricas de Michel Foucault se aproximam ao discutirem, ambas, a sexualidade, muito embora a primeira a tome pela via da constituição do sujeito e a segunda a tome pela via do controle e vigilância institucional. O que se deve ter em mente é que o controle e a vigilância praticados nas instituições incidem efeitos sobre a constituição do sujeito, assim como o sujeito em sua constituição incide efeitos sobre as formas de controle e vigilância institucionais. Esses feitos da dialética eu/outro, individual/coletivo configuram objetos de investigações e pesquisas como essa. Mais ao fim do capítulo, indica-se, a partir de alguns autores dos Estudos Culturais, apontamentos sobre questões curriculares que atravessam as Instituições de Educação Infantil (IEI) na experiência cotidiana de manejo e trato da sexualidade das crianças.

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica de revisão. Propõe-se aqui a analisar os trabalhos acadêmicos produzidos sobre o tema.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas [...]. (GIL, 1999, p. 65).

A partir da correlação entre a leitura dos trabalhos analisados e os objetivos desta pesquisa, entende-se a necessidade de trazer para o referencial teórico os conceitos de infância, infantil, sexualidade, pulsão, auto-erotismo, narcisismo, complexo de Édipo e curiosidades/teorias sexuais infantis.

Com a análise dos trabalhos elencados (indicados no quadro a seguir) e com a definição dos conceitos, pretende-se entender o que dizem os trabalhos sobre sexualidade fundamentados na teoria psicanalítica, ousando seguir o desenvolvimento desses estudos e apontando para novos caminhos em pesquisas futuras. Desse modo, a pesquisa está caracterizada em nível exploratório de tratamento dos objetivos, entendida por Gil (1999, p. 43) como:

As **pesquisas exploratórias** têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. **Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental**, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. (Grifo meu).

O procedimento idealizado inicialmente para coletar os dados foi o de entrevistas com profissionais de instituições de Educação Infantil. No decorrer da escrita do projeto da dissertação, dos diálogos com a orientadora e, principalmente, a partir das pesquisas nas bases de dados, percebeu-se que a análise dos trabalhos já produzidos faria mais sentido dentro das possibilidades concretas e do desejo deste pesquisador. Adotou-se, então, pela pertinência a esta proposta, o método da revisão bibliográfica.

Para muitos pesquisadores, o trabalho de campo fica circunscrito ao levantamento e à discussão da produção bibliográfica existente sobre o tema de seu interesse. [...] Essa forma de investigar, além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento. Ela visa criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido.

Além dessas considerações, podemos dizer que a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir idéias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social. (NETO, 2001, p. 52-3).

O levantamento dos trabalhos foi realizado em três bases de dados: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 2) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e; 3) Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil). Nas bases BDTD e SciELO foram utilizados os descritores “sexualidade”, “psicanálise” e “educação infantil” para busca em “todos os campos”. Na base da ANPEd pesquisou-se com

os termos “sexualidade” e “psicanálise” no GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, e com os termos “psicanálise” e “educação infantil” no GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação.

Inicialmente, tentou-se restringir a pesquisa às bases de dados para trabalhos produzidos nos últimos cinco anos. Uma pequena quantidade de trabalhos (cinco) retornou como resultado, então, ampliou-se o período das buscas para 10 (dez) anos. Ao retornarem 10 (dez) trabalhos, considerando que alguns não tinham relação direta com o objeto desta pesquisa, optou-se, então, por não restringir a busca a períodos. Pesquisou-se o total dos trabalhos hospedados nas bases mencionadas, e o resultado, apresentado a seguir, não foi diferente.

Em todas as bases citadas, a pesquisa foi realizada em maio de 2017, entre 18h e 20h. Nas bases de dados da ANPED e SciELO, nenhum resultado foi encontrado para a pesquisa na data realizada. Na BDTD, a pesquisa retornou onze trabalhos somadas dissertações e teses. O último trabalho aparece duas vezes no site, contando no somatório geral. Considerando o equívoco, entende-se, então, que há, na verdade, dez trabalhos como resultantes da pesquisa. Nenhum artigo foi encontrado, apenas dissertações e teses, a partir dos descritores utilizados. Os resumos desses dez trabalhos foram lidos para fins de seleção, o que resultou em quatro trabalhos para serem analisados por esta pesquisa. Os trabalhos encontrados foram analisados quanto à proposta e objeto de estudo. Apenas quatro trabalhos foram elencados para compor este estudo, com base nos critérios: (1) apresentarem a proposta de discutir a sexualidade da criança na Educação Infantil; e (2) indicar em resumo e introdução terem base na teoria psicanalítica. Na tabela a seguir, eles estão dispostos por título, autor(a), natureza e ano de publicação, na ordem apresentada no *site* pelo critério “relevância”.

Tabela 1 – Relação de trabalhos analisados na pesquisa.

Título	Autor (a)	Natureza	Ano de Publicação
Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil: contribuição à educação sexual a partir da Grounded Theory.	Claudionor Renato da Silva	Tese	2015
Tempos e contratempos da sexualidade infantil: concepções de professores da educação infantil.	Ivonicleia Gonçalves Boroto	Dissertação	2016
Sexualidade na educação infantil: impasses dos professores diante das questões das crianças.	Magda Helena Balbino Casarotti	Dissertação	2009
Manifestações da sexualidade da criança na educação infantil: estranhamentos e desafios.	Jennifer Martins Silveira	Dissertação	2010

Fonte: o próprio autor desta pesquisa, 2017.

Para efeito de organização desta dissertação, é importante destacar que os trabalhos das bases de dados selecionados de acordo com os critérios mencionados anteriormente foram analisados no decorrer dos dois capítulos que compõem esta dissertação. Os trabalhos têm sua análise feita nas relações e entrelaçamentos com os autores do referencial teórico como: Sigmund Freud, Jacques Lacan, Luiz Alfredo Garcia-Rosa, Alfredo Jerusalinsky, Juan-David Nasio e Michel Foucault. Como forma de organização, entende-se que melhor se dispõem os dados para análise no decorrer do primeiro capítulo apresentando a discussão com análise dos quatro trabalhos ao final de cada subcapítulo, mencionando o(a) autor(a) e/ou trabalho analisado. No segundo capítulo, a análise dos trabalhos ocorre no final, compondo o último subtítulo. Exceções ocorrem quando se citam tais trabalhos no que se referem às suas fundamentações teóricas, ou seja, quando reforçam os elementos teóricos do capítulo, então esses trabalhos já aparecem desde o início do segundo capítulo, não como trabalhos analisados, mas como reforçadores da fundamentação teórica a partir de suas próprias fundamentações.

Sobre os trabalhos analisados, segue uma breve introdução quanto ao ano de publicação, autoras(es), método, objetivos, resultados e referencial teórico.

Na dissertação escrita por Magda Helena Balbino Casarotti (2009), a pesquisadora foi a campo com educadoras(es) de IES para falar sobre a sexualidade infantil e investigar os impasses das(os) profissionais com relação ao tema. A dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O método de pesquisa empreendido por ela foi o da Conversação, de Jacques-Alain Miller, aplicado a um grupo de oito professoras(es) da educação infantil de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte. Além desse autor, Magda Helena fez presente em seu texto, entre tantos outros autores, com maior frequência o referencial dos textos freudianos e mais brevemente alguns seminários lacanianos. Sua pesquisa possibilitou a constatação de que, apesar das dificuldades, as(os) profissionais entendem a necessidade de um espaço para circular a palavra sobre sexualidade da criança que possibilite refletir sobre a práxis cotidiana e elaborar novas construções de modos de agir e pensar sobre o tema. Além disso, as(os) profissionais apresentaram o entendimento de que suas próprias subjetividades atravessam suas práticas e interferem nas conduções dos questionamentos e das situações com respeito à sexualidade dos(as) alunos(as).

Ivonicleia Gonçalves Boroto (2016) produziu sua dissertação a partir do método de Análise do Discurso e apresentou-a ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Universidade Federal do Espírito Santo. Seu objetivo foi o de investigar e analisar as concepções de professoras(es) da educação

infantil sobre sexualidade, bem como suas compreensões sobre as demonstrações de sexualidades dos(as) alunos(as). Ivonicleia entrevistou educadoras(es) de uma Instituição de Educação Infantil na cidade de São Mateus, no Espírito Santo, para fazer a coleta dos dados. A análise do material deu-se principalmente a partir dos textos freudianos. A pesquisa possibilitou a constatação de que a sexualidade é de difícil aceitação e causa desconforto nas(os) profissionais entrevistadas(os), principalmente por não fazerem a diferenciação tão necessária entre a sexualidade infantil e a sexualidade adulta que remete à genitalidade. No grupo entrevistado, não houve o entendimento da sexualidade como parte do percurso da infância e da constituição da criança e a infância é concebida com um tempo sem sexualidade.

Jennifer Martins Silveira (2010) tomou a sexualidade infantil como tema para conhecer e analisar por um lado a compreensão e o posicionamento de professoras(es) de crianças de zero a cinco anos; por outro, a percepção sobre a relação entre sexualidade e educação por parte das políticas públicas de educação infantil; e ainda, as ações governamentais para a preparação dessas(es) profissionais para a tarefa de lidar com a sexualidade das crianças no cotidiano institucional. Sua dissertação foi apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Para tanto, empregou o método materialista histórico-dialético, abordando o material de uma perspectiva qualitativa. O método empregado para a coleta dos dados foi o do grupo de discussão. A pesquisa resultou na compreensão de que o desafio das(os) educadoras(es) e da sociedade em geral consiste em fazer acontecer na realidade cotidiana a noção documentada de educação integral da criança considerando, inclusive, a sexualidade como parte de seu desenvolvimento. Para isso, propõe que as(os) professoras(es) precisam de formação inicial e continuada para dar condições de transformarem seus hábitos e mediar de forma saudável o desenvolvimentos das crianças.

Apenas um trabalho foi encontrado nas bases de dados, anterior ao aqui apresentado e com proposta semelhante devido a se tratar também de uma pesquisa de revisão bibliográfica. Foi a pesquisa intitulada “Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil: contribuição à educação sexual a partir da Grounded Theory”, de autoria de Claudionor Renato da Silva. É uma tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara, na linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual. O método utilizado é apresentado pelo autor: “A Grounded Theory (GT) é um método indutivo de pesquisa que tem como base, a análise de dados do cotidiano para geração de teoria” (SILVA, 2015, p. 7). Foi realizada por ele uma pesquisa bibliográfica em que os dados encontrados no *Google* acadêmico sob o descritor “sexualidade infantil”, publicados entre 2004 e 2014, foram estudados e sistematizados seguindo o método GT escrito

por Kathy Charmaz. De maneira geral, o trabalho pretendia teorizar, a partir da realidade escolar encontrada em trabalhos anteriores, a sexualidade infantil, como era compreendida, quais implicações disso enquanto realidade social e institucional, para contribuir com a formação de profissionais.

O pesquisador organizou os resultados teorizados a partir dos trabalhos analisados em considerações importantes: 1) que o referencial teórico utilizado para o trabalho em sexualidade na educação infantil é do campo da Psicologia; 2) apesar das experiências com a sexualidade emergirem no cotidiano escolar, os(as) educadores(as) assumem sua fragilidade no conhecimento e formação sobre o tema e resistem a considerá-lo como parte da educação infantil. Nas conclusões, indicou que, apesar dos investimentos em cursos e formação, as ações são pontuais, e tudo retorna ao estado anterior, pois a sexualidade ainda integra o espaço das tensões entre o que deve ou não ser feito. Ou seja, diante das manifestações da sexualidade infantil nos espaços educacionais, há diferentes concepções dos profissionais sobre como tratar a situação, o que fazer quando a criança se comporta de tal maneira e, a partir disso, tencionam-se as relações institucionais. O autor da tese se apoia principalmente nos seguintes autores: Sigmund Freud e Leandro de Lajonquière.

Passemos agora à discussão da sexualidade a partir de nosso referencial teórico, a psicanálise.

2 A SEXUALIDADE EM DISCURSO E A PSICANÁLISE

Este capítulo apresenta definições de conceitos de infância e infantil, bem como da sexualidade para a Psicanálise. A seguir, decompõe-se a sexualidade nos conceitos fundamentais da pulsão e seus destinos, as diferentes leituras referentes à organização pulsional, a diferenciação entre instinto e pulsão, auto-erotismo e narcisismo. Aborda-se a experiência do complexo de Édipo e a curiosidade infantil, bem como as teorias propostas pelas crianças a partir de suas fantasias para ensaiar respostas às suas investigações.

Lima (2009) declara que atualmente se fala mais em sexo do que nos dois últimos séculos. A busca incessante pelo delineamento de significados padronizados nas normas do cientificismo desencadeado pelo Iluminismo fomentou o estudo das práticas condenadas pelas instituições religiosas, delimitando critérios de normalidade e anormalidade, mantendo a classificação normativa tradicional pautada no critério do sexo biológico, ser homem ou mulher. Como indica a autora de um dos trabalhos analisados, na citação a seguir:

Ao longo dos séculos inúmeros discursos foram sendo formulados em torno do tema sexualidade. A cada momento histórico, tais discursos foram sendo apresentados como verdades ditadas ora pelo Estado, ora pela Igreja ou, ainda, pela medicina que, através de discursos ideológicos, foram determinando o que deveria ser considerado “normal” ou não, “certo” ou “errado” em questão de sexualidade. (BOROTO, 2016, p. 20).

O que não se deve perder de vista é o fato de que, independentemente da instituição produtora ou do tempo, o sexual sempre está aí, posto como uma questão a ser tomada em discursos que se objetivam como verdades absolutas.

A partir do século XIX intensificou-se a produção de discursos científicos sobre a temática das perversões sexuais, e com eles surgiram hipóteses que levaram os sujeitos fora da norma aos diagnósticos e etiologias pautadas no viés da loucura, perversão e anomalia genética. Uma soma de esforços entre a ciência e a religião no propósito de definir como anormal o desviante da norma.

Assim, o que se sabe da História da humanidade depende de certa racionalidade impressa aos fatos, é uma *história*, uma narração cujas conexões são arbitrárias. Isso significa que os olhos vêem o que querem e podem ver atrás de uma “política de esquecimento”: apaga-se ou se destrói o que não interessa à moral, às convicções, aos costumes, à permanência de tradições e valores que são dominantes em determinada época. [...] Esta seria a tarefa científica: desvirtuar as evidências, tirar delas a inocência da convicção e da certeza para se embrenhar na floresta de sentidos que criaram a condição humana e que fizeram de práticas socioculturais modelos definitivos de ser. (NAVARRO-SWAIN, 2004, p. 15).

Com o paradigma biologicista da medicina, o sexual passou a pertencer aos instintos e ao natural. O sexo no casamento passou a ser tolerado para além da procriação, sendo aceito

também para a obtenção de prazer. A questão que se coloca, então, é o poder do homem sobre o dualismo: “o instinto e a vontade, e entre o desejo e a virtude”. Disso resulta a concepção de homem que deve fazer o possível para reprimir seus desejos porque deve-se guiar pela virtude em nome da sociedade. E quando se fala em desejos que devem ser controlados em nome de fins sociais, pensamos de pronto em sublimação (SALLES; CECCARELLI, 2010).

Uma entre as autoras dos trabalhos analisados nesta pesquisa faz associação entre o discurso biológico higienista do século XIX e a norma sexual burguesa da qual este seria um produto. A vigilância e a repressão do corpo surgiram como formas de controle da sexualidade, mesmo nos espaços íntimos familiares. Construiu-se um ideal para a sexualidade humana que homogeneizou o sexo, o casamento, o amor e a procriação (BOROTO, 2016). Este modelo discursivo

[...] desencadeou uma epidemia de repressão sexual intrafamiliar que, até bem pouco tempo, transformou a casa burguesa numa verdadeira filial da ‘polícia médica’. Instigados pela higiene, homens passaram a oprimir mulheres com o machismo; mulheres, a tyrannizar homens com o ‘nervosismo’; adultos, a brutalizar crianças que se masturbavam; casados, a humilhar solteiros que não casavam; heterossexuais, a reprimir homossexuais etc. O sexo tornou-se emblema de respeito e poder sociais. Os indivíduos passaram a usá-lo como arma de prestígio, vingança e punição. (COSTA, 1999 apud BOROTO, 2016, p. 24).

Forjaram-se nas raízes culturais tais premissas que sustentaram um sistema de benefícios a poucos por séculos adiante. “Sexo biológico e sexualidade têm assim um significado social, transformável no decorrer da História, e no Ocidente tem sido ponto estratégico de expansão do poder sobre os indivíduos” (NAVARRO-SWAIN, 2004, p. 79).

O capitalismo trouxe ao homem o trabalho vinculado a uma organização e, à família, uma nova forma de organizar-se. Ao homem, a posição de chefe, trabalhador, garantidor do sustento e da aquisição dos meios de sobrevivência, e à mulher a posição de esposa, mãe, educadora, dona de casa. A ela ficaram incumbidas as tarefas domésticas. Somente após a Revolução Industrial é que a mulher se insere no mercado de trabalho para conquistar – com muito custo – um espaço para si, sofrendo ainda com discriminação de um novo contexto integrado na maioria ainda por homens, que fazem a manutenção de um sistema planejado para mantê-los em posição privilegiada. Esse sistema é utilizado para demarcar o fato, inclusive, das diferenças salariais baseadas na diferença sexual (FOUCAULT, 1988).

Quem arrisca dizer "exercício de poder" tem grandes chances de acertar. **Poder de normatizar, poder de subordinar, poder para construir uma superioridade na desqualificação do outro.** O *natural* e o *universal* são categorias sociais impostas ao comportamento humano. (NAVARRO-SWAIN, 2004, p. 61. Grifo meu).

Sujeitos que trabalham e produzem mão-de-obra explorada em sua força potencializada pela pulsão sublimada, como se pode entender a partir da leitura dos conceitos de pulsão e sublimação mais adiante. Uma pretensão burguesa para atingir seus ideais de riqueza e satisfação à custa da satisfação do outro. Para Foucault (1988), as premissas religiosas de que o sexo deve-se restringir aos fins da reprodução da espécie e que trabalho dignifica o homem caíram na conveniência ratificadas pela lógica mercadológica.

O sujeito passou, assim, a ter sua existência dessexualizada, sublimada para o trabalho e justificada pelo plano divino e pela ciência. E se a existência no período adulto da vida foi dessexualizada, com maior rigor poderia se esperar o mesmo da infância, o tempo de pureza, do “pobre anjo”, como escutamos às vezes, quando alguém se comove em situação que tem relação com um sujeito na infância.

As representações sociais, imagens que nos são transmitidas desde o aprendizado da linguagem, estabelecem para cada momento vivido em espaços e tempos diversos da história, uma forma de relacionamento entre os seres; no caso do Ocidente, criou-se todo um discurso filosófico-religioso para justificar a divisão dos humanos de acordo com um critério básico: o sexo biológico. Complementares ou diferentes, os sexos biológicos foram dotados de uma importância crucial, de uma evidência indiscutível; entretanto, enquanto divisor do humano esta distinção é também arbitrária, é também construída em torno de um critério básico: a *reprodução*. Mulheres e homens – assim fomos designados ao nascer, assim somos olhados, avaliados, em tons de apreciação ou menosprezo, segundo critérios de beleza, sedução, fecundidade. Assim também nos olhamos, nos criticamos, nos julgamos, submissos ou rebeldes à norma. (NAVARRO-SWAIN, 2004, p. 16).

O sexo em discurso determina, assim, a partir da anatomia, o lugar de cada um na trama das relações sociais.

A moralidade sofreu, para Foucault (1984, p. 190), o “princípio de isomorfismo entre relação sexual e relação social”. Sendo assim, a relação sexual associada à finalidade da procriação foi elevada ao *status* de correta como parâmetro, na qual há um penetrante e outro penetrado, um ativo e um passivo, um dominante e um dominado, e daí há um passo até o separatismo entre o superior e o inferior. Sendo assim, valorizou-se no comportamento sexual a ocupação do papel ativo, de penetrar, dominar, exercer superioridade. Como Boroto (2016) pontua, os papéis afetivos de “pai” e “mãe” foram supervalorizados e investidos, reduzindo as condutas sexuais a funções sócio sentimentais.

A situação familiar tensionada pelos rígidos ideais que negam a sexualidade humana e valorizam o sentimental, como se este não fosse em si a própria manifestação da sexualidade, tem seu drama intensificado na vida real.

O sexo e as expressões da sexualidade humana saem dos bastidores para ocupar os papéis de protagonismo no contexto da atualidade. Religião e ciência continuam sua busca de

respostas a questões recorrentes, porém, por determinado tempo silenciadas. Ousou a Psicanálise discutir o proibido, ainda que de modo precavido “no mais discreto espaço entre divã e discurso: ainda um murmúrio lucrativo em cima de um leito. E poderia ser de outra forma?” (FOUCAULT, 1988, p. 11).

Sigmund Freud, pai da Psicanálise, toma a sexualidade por estruturante do sujeito, a toma como fenômeno universal, a categoria do humano, sem desprezar a singularidade que se constitui no discurso, nos efeitos da linguagem sobre o corpo. Assim, a situa como conceito ou categoria de conceitos centrais na sua teoria. Enfrenta uma sociedade impregnada de tabus sobre sexo, subvertendo a lógica do conservadorismo dominante em seu contexto geográfico, social e cronológico.

A sexualidade no Ocidente tem suas construções culturais particulares sobre as quais também os psicanalistas se debruçam a estudar. É bem verdade que a sexualidade interpela o humano para atrelar-se à cultura e à linguagem e, assim sendo, todo povo tem suas formas, preservando semelhanças e diferenças em relação a outros povos, para ser atravessado por ela.

[...] queremos lembrar que a sexualidade, tal como a percebemos, a vivemos e, sobretudo, a teorizamos, é uma criação da cultura ocidental. Isto não significa, em absoluto, que outras culturas não sejam igualmente interpeladas pelo enigma do sexual e criem dispositivos para lidar com as reivindicações pulsionais. Mas, não fosse a particularidade do destino que a nossa cultura deu ao sexual, não teria sido possível a infundável leitura que há séculos vem sendo feita sobre esta dimensão constitutiva do humano. Seu expoente máximo é, sem dúvida, a psicanálise [...] (SALLES; SECCARELLI, 2010, p. 15).

Em 1899, quando concluía seu livro sobre os sonhos, Freud já anunciava, em correspondência a Fliess², seu olhar para a sexualidade como algo importante e que ganhava consistência teórica a partir dos materiais acumulados na sua prática clínica e de alguns colegas de profissão. Construía, aos poucos, suas formulações, enquanto aguardava o momento certo para entregá-las ao mundo. Nunca contente com fragmentos soltos, Freud trabalhava obstinado para encontrar coesão em estrutura ordenada, que se apresentasse digna de uma teoria geral para a sexualidade (GAY, 2012).

Assim surgiam os *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, publicados pela primeira vez em 1905. Para que sua teoria pudesse surgir e assumir tamanha expressividade e importância como intencionava e veio a acontecer, Freud pesquisou por anos suas indagações sobre a sexualidade. É nesse momento que ele ascende com prestígio no mundo científico. Sua

² Wilhelm Fliess foi um médico alemão com quem Freud se correspondeu por anos enquanto pensava a teoria Psicanalítica a partir de sua autoanálise.

preocupação com os efeitos da repressão sexual o levou a essa posição ao destacar como fundamentais os fatores sexuais na vida anímica dos sujeitos em geral (HAUSEN, 2013).

Todavia, nessa história, nem tudo foi glorioso. Freud enfrentou densas forças de resistência ao seu trabalho. A começar por aquelas que se originavam nele mesmo, sua própria resistência, partindo de um homem vindo de uma família que cultivava uma tradição religiosa, um “Freud burguês convencional combateu o Freud conquistador científico a cada passo do caminho” (GAY, 2012, p. 156).

Em outras palavras, precisou superar a um Outro que nele estava inscrito, para poder se haver com os outros da realidade externa. Se não fosse dessa forma, talvez tivesse sido mais fácil e a elaboração de sua teoria tivesse levado menos tempo. Por outro lado, foi a análise de seus próprios conteúdos psíquicos, inclusive de suas resistências, que lhe possibilitaram inferir muitos conceitos da teoria. E poderia ter sido, então, de outra forma?

A generosa concepção da libido, sustentada por Freud, converteu-o num democrata psicológico. Como todos os seres humanos participam da vida erótica, todos os homens e mulheres são irmãos e irmãs por baixo dos seus uniformes culturais. Os radicais sexuais reprovam Freud pelo que julgam ser sua ideologia genital, por assumir como ideal o intercurso heterossexual adulto com um parceiro ternamente amado, antecedido por algumas preliminares, ao qual todos os seres humanos deveriam aspirar. (GAY, 2012, p. 162).

Suas ideias de maior liberdade para o sexual tornaram-no um subversor dos valores e da moral da classe média. Mas Freud teve antecessores, os sexólogos, dos quais teve acesso aos escritos: Krafft-Ebing, Havelock Ellis, Iwan Bloch, Magnus Hirschfeld e mais alguns. Esses nomes, embora perseguidos por seus escritos, trouxeram as discussões sobre a sexualidade à tona, revelando prática das até então chamadas perversões (GAY, 2012, p. 156).

Mas, como Freud estabeleceu uma separação entre esse ideal e a monogamia, sua ideologia foi profundamente subversiva para a época. Não menos subversiva era sua posição neutra e sem censuras a respeito das perversões, pois estava convencido de que a fixação sexual em objetos iniciais que não foram superados, quer isso significasse fetichismo ou homossexualidade, não era crime nem pecado ou doença, e tampouco uma forma de loucura ou sintoma de decadência. Isso soava muito moderno, muito pouco respeitável, em suma, muito pouco burguês.

Entre as ideias modernas propostas pelo pai da psicanálise, está a concepção singular de infância diretamente relacionada à sexualidade. Isso foi a subversão freudiana de um discurso sobre a criança, como indica a autora de um trabalho analisado, associada à pureza no discurso constituído pela noção religiosa, como ser puro e inocente. A sexualidade para a criança foi

tomada como instintual para ser alvo de investidas de controle, vigilância e punição. A criança que se masturbava virou alvo de perseguição após o século XIX (BOROTO, 2016).

2.1 A INFÂNCIA E O INFANTIL: UMA DIFERENCIAÇÃO NECESSÁRIA

A infância e o infantil em psicanálise não são sinônimos, sendo importante marcar tal diferença para situar o sujeito, tanto em sua constituição, quanto em seu tempo. Por isso, esses termos requisitam uma diferenciação para efeito de compreensão. Falar de conceituação em psicanálise parece uma tarefa cuja realização pode não ser possível em absoluto, como no campo das ciências empíricas. Falar de conceitos em psicanálise é retomar a invenção que Freud faz a partir de sua escuta clínica. Sigmund Freud inventou novos conceitos e isso não é pouco, é retirar o pensamento do nível da opinião e forçá-lo a ir além dos limites que lhe foram impostos anteriormente. Freud é um inventor que, a partir de sua clínica e conceitos, cria um novo corpo e uma nova alma. Conceitos não devem ser entendidos se não mantiverem relação com outros em uma trama indissolúvel de associações.

Começemos, então, por Jerusalinsky (1998), um psicanalista da atualidade que teoriza e dá seguimento à psicanálise e às teorizações do legado freudiano. Em seu texto *O sujeito infantil e a infância do sujeito*, o autor introduz duas concepções opostas de infância. A primeira aponta para a infância como um conceito nascido com a modernidade, ponto de vista defendido por autores como Philippe Ariès. Na segunda, estão os autores discordantes da primeira, como Neil Postman (1980), que faz a inversão da lógica, apontando a existência da infância desde a época clássica, com referências em várias culturas. Por esta concepção, o declínio da infância coincide com a modernidade e o surgimento da imprensa, atualmente, as diferentes formas de mídia.

A mídia e, atualmente, os recursos tecnológicos, têm permitido o acesso das crianças cada vez mais cedo ao que, em outros tempos, as distinguia dos adultos: o saber. A posse do saber reconhecido no discurso social era privilégio dos adultos, marcando essa diferença entre ambos. Em tempos passados, ordenados pela influência da religião, por exemplo, a criança era excluída do saber social que abrigava aquilo do que deveria ser protegida. Aqueles que não eram nobres nem mesmo deveriam acessar certos conhecimentos, os quais poderiam ser mal interpretados ou manejados (POSTMAN, 1999). Isto posto, é claro, como estratégia de cristalização das posições sociais e de manutenção do poder.

Em resumo, a alfabetização antecipada e a criação de meios midiáticos informatizados possibilitariam à criança o acesso ao saber que antes era privilégio do adulto, desconstruindo a fronteira de diferenciação que mantinha ambos os tempos de vida em separação.

Em seguida, Jerusalinsky (1998) desenvolve o que para a psicanálise constitui essa questão, essa atmosfera misteriosa de algo a saber, como o segredo da felicidade a ser descoberto quando adulto: que na verdade não há, o segredo não existe. Embora frustrados com tal descoberta, seguimos. Apesar da mídia e da tecnologia, o fato é que novas formas de iludir a criança de que existe algo a saber quando for adulto se recriam constantemente. Por quê? Para a psicanálise, esse recriar constante das formas de iludir a criança de que há algo a ser descoberto no futuro, quando crescer, é necessário aos pequeninos, para que sua curiosidade, que os levará desejosos adiante, se instale.

[...], a partir de um ângulo estritamente psicanalítico, poderíamos dizer que a infância consiste, principalmente, fundamentalmente, nessa posição do sujeito do discurso, do sujeito da língua, que se caracteriza por supor, por ser levado a supor que ainda não sabe aquilo que ele precisa mesmo saber. Considerando então desse modo a infância, pode-se dizer que em um certo tempo histórico a criança partilha de outra porção e de algum modo do saber dos adultos, em outra época partilhará de outra porção e de um outro modo de saber e numa terceira, e numa quarta, [...]. Por isso poderíamos dizer que do ponto de vista psicanalítico a infância não é uma formação histórica e sim uma formação de estrutura. (JERUSALINSKY, 1998, p. 151).

A infância, enquanto tempo para estruturação psíquica, desdobra a necessidade de trazer outras noções conceituais para se entender que é nela que se constitui o infantil a partir da constituição do corpo erógeno e também como algo que retorna em todos, independentemente da idade.

É na infância que ocorrem as primeiras inscrições, os primeiros registros no psiquismo, a partir das experiências da criança. Ela pode ser entendida como um tempo cronológico. Isso porque o sujeito é sujeito do inconsciente, e no inconsciente o material não está disposto pelo fator do tempo cronológico, mas sim do tempo lógico. O inconsciente abriga o infantil, tudo aquilo que, da infância, está marcado pela falta e que não se desenvolve, mesmo no adulto. A infância enquanto fase da vida está separada da vida adulta, inversamente o infantil aproxima os dois exatamente por aquilo que o constitui, a sexualidade e seu caráter pulsional (CAMPOS, 2014).

Segundo essa lógica, o tempo do inconsciente não é marcado pela sucessão de eventos, estabelecendo passado, presente e futuro, a exemplo do funcionamento constante; e sim, pela significação retroativa inscrita pelos eventos. Um evento adquire sentido pela inclusão de um novo que ressignifica o anterior. Dessa forma o tempo lógico inscreve, inicialmente, uma noção de futuro antes do passado, a partir da tensão do presente. (MEDEIROS E MARIOTTO, 2006 apud CAMPOS, 2014, p. 62).

Seguindo essa lógica, que Freud ([1899] 1996) nos revela em seu texto *Lembranças encobridoras*, aquilo que evocamos como lembrança não se refere à realidade do ocorrido, mas sim a uma formação influenciada por elementos diversos a partir da época em que foi despertada. O material da experiência que serve à lembrança permanece encoberto pela ação do recalque, geralmente por representar um conflito entre impulsos desagradáveis, o que é inadmissível à consciência.

Esse conflito se caracteriza, justamente, pela sexualidade, a exigência de uma satisfação pulsional contraposta a uma exigência outra. Essas emergências pulsionais primeiras que tomam, inicialmente, as figuras parentais por objeto de desejo, são recalçadas ao inconsciente por sua impossibilidade de satisfação. Mas nem por isso deixam de ser exigências, seu reinvestimento constante busca torná-las conscientes e satisfeitas. Assim, retornam por derivações admissíveis à consciência como sintoma, por exemplo, presentificando no adulto sua sexualidade constitutivamente infantil (FREUD, [1899] 1996).

O infantil é o caráter daquilo que incessantemente retorna em nome de uma experiência sexual de satisfação primeira, que jamais poderá ser reencontrada. Esse é o furo do real, da repetição impossível de uma satisfação porque o objeto inexistente; que é contornado pela linguagem na tentativa de significação e forma derivações do objeto, possibilitando sempre satisfações parciais; que pela constância pulsional faz o sujeito desejar e o impele compulsivamente a buscar o objeto causa do desejo nas suas derivações (GARCIA-ROZA, 2004).

Partindo para análise dos trabalhos quanto à consideração dos conceitos de infância e infantil, pode-se perceber que, nessa mesma linha de pensamento a autora do trabalho analisado, Casarotti (2009, p. 50), considera o conceito de infantil conforme a noção psicanalítica e o apresenta como: “[...] 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”. Nesse sentido é que a psicanálise rompe com a ideia de pureza da infância, para tomá-la como tempo de um sujeito em constituição a partir da sexualidade caracterizada como infantil, pois na vida adulta as escolhas do sujeito remetem-se à vida infantil. A autora não constrói um novo conceito em seu trabalho, mas utiliza o conceito já elaborado trabalhando com consonância com os escritos psicanalíticos.

Não foi encontrada a diferenciação entre infância e infantil no trabalho de Boroto (2016). A contribuição da autora no trabalho analisado dá o entendimento da infância como um

tempo cronológico, estando de acordo com a concepção psicanalítica apresentada, de a criança exercer sua sexualidade, rompendo com a representação cristalizada da criança pura e angelical:

Com o surgimento da Psicanálise há um questionamento e uma negação da representação da infância como momento de pureza e de inocência. Em 1905 Sigmund Freud contribui para a subversão da ideia que se tinha de infância inocente ao apontar para a infância como portadora de sexualidade. A criança retratada pelo autor não tinha absolutamente nada de angelical. Ao contrário, é uma criança cheia de desejos. (BOROTO, 2016, p. 74)

De maneira um pouco semelhante, Silveira (2010, p. 42) também fala da criança para discutir a infância, mas indica a infância apenas como produto social que se constitui nas imagens dos adultos: “a representação da criança é socialmente determinada, pois exprime as aspirações e recusas da sociedade dos adultos”. Como produto social, a infância aparece no trabalho como infâncias, uma vez que se realizam em diferentes condições de existência das crianças no meio social, como por exemplo, a classe social, a deficiência, a etnia, a moradia urbana/rural. Não se dedica a definir o infantil tal qual a psicanálise o tem discutido.

Na tese de Silva (2015) analisada, a diferenciação entre infância e infantil é claramente indicada por meio de um dos materiais analisados pelo autor na revisão bibliográfica, como se referindo a infância ao tempo cronológico e o infantil ao tempo lógico de constituição do sujeito. Na infância como tempo cronológico, acontecem as primeiras experiências que marcam constitucionalmente a criança. O infantil é a marca da sexualidade experienciada no psiquismo, por ser inconsciente e, portanto, atemporal, retorna no adulto como traço de sua estrutura constituinte.

Os autores não produziram novos conceitos, mas se apropriaram, quando o fizeram, dos escritos, principalmente os freudianos, para por meio deles apresentarem seu raciocínio teórico. Comparando os trabalhos, como se pode observar, Silva (2015) e Casarotti (2009) têm maior proximidade com a discussão do referencial psicanalítico em relação à concepção de infantil e sua diferenciação do conceito de infância, em relação aos outros dois trabalhos. Essa diferenciação, bem como a compreensão dos termos, é indispensável a uma produção que se propõe partir do referencial teórico da psicanálise. Partindo da diferenciação entre a infância e o infantil, fica claro que ambos têm relação direta e fundamental com uma noção conceitual elementar em psicanálise: a sexualidade.

2.2 SEXUALIDADE: O CERNE CONSTITUINTE DO SUJEITO DA PSICANÁLISE

Sexualidade na criança, como assim? Isso é perversão! Exatamente, a sexualidade infantil é perversa-polimorfa. O emprego do termo perversão neste sentido se dá para falar da

perversão que é estruturante para todos, de uma sexualidade que acontece no tempo da infância e é perversa. Mas no sentido empregado inicialmente, pelo senso comum, perversão está como adjetivo moralizador condenador da ação de se falar em sexualidade na infância. Isso não passou despercebido por Freud ([1905] 1996, p. 128) que, ao escrever seus *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, pressupunha uma pulsão sexual como fonte geradora das necessidades humanas:

A opinião popular faz para si representações bem definidas da natureza e das características dessa pulsão sexual. Ela estaria ausente na infância, far-se-ia sentir na época e em conexão com o processo de maturação da puberdade, seria exteriorizada nas manifestações de atração irresistível que um sexo exerce sobre o outro, e seu objetivo seria a união sexual, ou pelo menos os atos que levassem nessa direção.

O que se observa na prática cotidiana da Educação Infantil, diante de comportamentos que envolvem a sexualidade das crianças, são discursos repressores impregnados de valores morais ou religiosos, que ainda são muitas vezes oferecidos como justificadores do inapropriado para ela nessa fase do desenvolvimento. Ou seja, a sexualidade ainda está representada isomorficamente com a prática reprodutiva do coito.

Como visto, a sexualidade infantil não estava negada no período anterior a Freud. Seu reconhecimento podia ser verificado nas práticas de controle e vigilância sobre as crianças. A diferença é que Freud ousou sistematizar em estudo e discurso o que antes apenas era enclausurado em práticas sociais de controle e censura (GARCIA-ROZA, 1985). Ninguém antes de Freud havia reconhecido a sexualidade na infância:

Freud atribuiu essa falta de reconhecimento quase universal da atividade sexual infantil ao pudor e ao decoro, mas não só a eles. O período de latência desde os cinco anos até a puberdade, essa fase de desenvolvimento em que as crianças fazem enormes progressos intelectuais e morais, empurra a expressão de suas sensações sexuais para um segundo plano. (GAY, 2012, p. 160).

Na psicanálise, a sexualidade infantil não se dá da mesma forma que a adulta. Pelo contrário, ele reconheceu sua expressão em forma de jogos infantis, que podem assumir as mais variadas formas, a exemplo, chupar o dedo, reter as fezes, as brincadeiras, a masturbação (GAY, 2012). Mas a sexualidade enquanto movimento pulsional está ativa em busca de satisfação desde o início da vida, e não deve ser confundida com a satisfação instintual.

Lacan (1998 apud JORGE, 2005) é taxativo ao insistir numa diferenciação necessária entre pulsão e instinto, porque no instinto se abriga uma concepção psicologizante pela suposição de uma moral apoiada na natureza. Isso não é senão um discurso moralizante que busca incidir na psicanálise uma base para sua sustentação. Esta diferenciação será vista com maior atenção mais adiante.

Depois de tantos anos de investigações sobre a sexualidade humana, certamente mais de um século – porque Freud não foi o primeiro a fazê-lo –, pode-se afirmar com segurança que seu significado compreende muito além do que diz respeito apenas aos órgãos genitais, como indicaram Laplanche e Pontalis (1992, p. 477): “o sexual não é redutível ao genital”.

A partir da sexualidade, Freud estabelece, como será visto, o desenvolvimento do psiquismo humano. Aparecem, a partir das teorizações psicanalíticas, conceitos como: pulsão, alvo, objeto, autoerotismo, narcisismo, libido, entre outros, para inaugurar um novo discurso e emprego à sexualidade humana. A sexualidade assim se define:

Na experiência e na teoria psicanalíticas, “sexualidade” não designa apenas as atividades e o prazer que dependem do funcionamento do aparelho genital, mas toda uma série de excitações e de atividades presentes desde a infância que proporcionam um prazer irredutível à satisfação de uma necessidade fisiológica fundamental (respiração, fome, função de excreção, etc.) e que se encontram a título de componentes na chamada forma normal de amor sexual. (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 476).

Aquilo que se mostra no adulto com tanta intensidade deve estar desde o início da vida na criança, pelo menos em germe. Essa nova forma de conceber a sexualidade diz respeito também à atividade humana mediatizada pelo e pela erogenização de suas partes, mas que independe das funções biológicas (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992).

Alguns campos de estudo, como a psicologia e a medicina, têm-se empenhado em traçar nítida fronteira entre o sexual normal e o patológico. O que Freud ([1905] 1998) formula, a partir do estudo de materiais provenientes da clínica, é que elementos da sexualidade perversa constituem a todos em diferentes formas, graus e tempos.

A perversão em psicanálise também ganha um novo sentido. A ela podemos considerar, pelo menos inicialmente, duas acepções: a primeira designa um dos tipos de estruturas psíquicas; a segunda, como categoria dos atos sexuais. Para este estudo, a segunda interessa mais. Quando se fala em sexualidade perversa, fala-se nos atos do sujeito que visam à obtenção de satisfação de qualquer outra maneira que não a do contato entre dois genitais de sexos diferentes visando à finalidade reprodutiva (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992).

Todavia, mesmo no processo sexual mais normal reconhecem-se os rudimentos daquilo que, se desenvolvido, levaria às aberrações descritas como perversões. É que certas relações intermediárias com o objeto sexual (a caminho do coito), tais como apalpá-lo e contemplá-lo, são reconhecidas como alvos sexuais preliminares. (FREUD, [1905] 1998, p. 141).

Com isto Freud começa a desenhar a sexualidade perversa como todo ato que se desvia da finalidade de reprodução. O prazer obtido na satisfação pulsional é perverso na parcialidade das pulsões que se desviam do alvo reprodutivo. Com isso também quer dizer que em todos

nós há algo de uma sexualidade perversa, uma vez que a cultura inscreve no biológico a norma. Todas as práticas preliminares ao coito e desnecessárias à procriação, mas que geram prazer, são atos de sexualidade perversa, desviante da norma biológica. Freud era um estudioso da cultura e seus fenômenos em diferentes tempos históricos e teorizou a relação corpo/psiquismo, biológico/cultural levando isso em consideração.

Os elementos da sexualidade perversa constituem a todos, como segue afirmando:

A experiência cotidiana mostrou que a maioria dessas transgressões, no mínimo as menos graves dentre elas, são um componente que raramente falta na vida sexual das pessoas sadias e que é por elas julgado como qualquer outra intimidade. Quando as circunstâncias são favoráveis, também as pessoas normais podem substituir durante um bom tempo o alvo sexual normal por uma dessas perversões, ou arranjar-lhe um lugar ao lado dele. (FREUD, op. cit., p. 152).

Com relação aos termos utilizados por Freud é preciso considerar: quando escrevia sua teoria, o fazia a partir dos pacientes que encontrava na clínica e que, muitas vezes, sofriam de graves afetações. Na investigação do patológico, Freud descobria os processos psíquicos constituintes de todo e qualquer sujeito. Considerando que isso acontecia há cerca de cem anos atrás, num dado momento em que se desenvolvia a medicina e a psiquiatria, e que a psicologia era ainda mais jovem, falar em pessoa normal ou pessoa sadia, ou qualquer outro termo que hoje nos soe com estranheza, era algo inovador naquele tempo. Por isso a necessidade da apropriação do sentido, a partir da transcendência dos termos que eram próprios para aquela época, enquanto a teoria preserva, na qualidade de seu conteúdo, a contemporaneidade e a atualidade.

Como bem assinalou Jorge (2005), Freud deixou claro em sua obra que a sexualidade não pode ser reduzida à função da reprodução, nem à genitalidade. O que Freud quer dizer é que a pulsão enquanto motor do psiquismo se afasta do biológico, mas apenas se pode fazer esta constatação quando ele é tomado como ponto de partida para haver a diferenciação entre ambos. Mas, deixem-se os pormenores da questão da pulsão para mais adiante. Tomando ainda a questão da norma e do normal, saber que a sexualidade é o exercício que visa à satisfação pulsional é o primeiro elemento da equação. Somando-se a ele a descoberta de que as pulsões, desde o nascimento, avançam no descolamento e distanciamento das funções biológicas, autopreservação, chega-se a um resultado diferente das convenções sociais. Como Freud não era muito dado a importar-se com os consensos da sociedade, estranho seria esperar dele algo diferente disso na formulação de sua teoria.

Embora tenha sido necessário partir da função reprodutiva para inferir uma separação entre a normalidade e a perversão, o corpo não é a norma para o instinto. A novidade

psicanalítica vem dizer da sexualidade humana: ela não está ancorada no biológico, nem mesmo no funcionamento genital apenas, pois a satisfação da pulsão requer o corpo como instrumento mediador do prazer, mas a escolha objetal dependerá da história individual de cada sujeito em sua organização pulsional (JORGE, 2005).

Ao nascer, a criança é um corpo, é só pulsão. É pela busca do prazer, na via do desejo, que a criança elege incontáveis objetos e se lança nas vivências com os elementos do mundo, da realidade externa e, por exigências dessa realidade, vai constituir sua realidade interna enquanto estrutura psíquica.

Partindo para a análise dos trabalhos, essa concepção de sexualidade é apresentada por Casarotti (2009) no trabalho analisado nesta pesquisa. Para ela, a noção de sexualidade na obra freudiana extrapola a anatomia, a genitalidade e o biológico para ser entendida como disposição psíquica e essência da atividade humana. Refere-se ao prazer sentido por um corpo erógeno que não pode ser reduzido às atividades instintuais e necessidades fisiológicas. Em concordância com essa concepção de sexualidade infantil perversa-polimorfa, a autora do trabalho também afirma a disposição perversa-polimorfa pelo fato de a criança tomar o próprio corpo como fonte de prazer a partir de diversas formas, na estimulação das diferentes zonas erógenas do corpo.

Nos trabalhos de Boroto (2016) e Silveira (2010), as autoras também apresentam a sexualidade infantil de acordo com esta noção psicanalítica. Uma sexualidade que se dá na busca por satisfação, inicialmente autoerótica, por meio de um corpo erógeno e pulsões parciais dispersas, caracterizando a disposição perversa-polimorfa deste período.

Silva (2015) também apresenta a concepção de sexualidade infantil de acordo com o referencial psicanalítico, tomando-a como perverso-polimorfa na expressão e busca por satisfação de uma exigência pulsional. A diferença está no fato de que o autor, em sua tese, se apropria do referencial psicanalítico para discutir o que propõe como desenvolvimento biopsicossexossocial, tomando a psicanálise como: “o eixo central ao qual convergem o desenvolvimento humano, a educação escolar e a relações sócio-política” (p. 151). Assim, parte da psicanálise para criar sua teorização, mas não se atém a ela, e parte para a discussão da concepção de desenvolvimento biopsicossexossocial.

2.3 PULSÃO: O ELEMENTO MOTOR

A psicanálise é uma teoria construída por Freud a partir do estudo dos materiais que pôde acessar em sua clínica, mas foi necessário, para ir além da descrição da realidade e produzir certa inteligibilidade sobre esse material, o uso de um conjunto de conceitos que se articulam e são conjecturas puramente teóricas. A pulsão (*Trieb*) se apresenta na teoria como

conceito e na realidade só pode ser conhecida por seus representantes, a ideia (*Vorstellung*) e o afeto (*Affekt*) (GARCIA-ROZA, 1985).

É importante esclarecer, há uma confusão na escolha dos termos utilizados nas traduções que, em português, altera o sentido do entendimento da teoria. O termo original escolhido em alemão por Freud foi *Trieb*. Na tradução para o inglês, feita por James Strachey para a coleção *standard* das obras completas, o termo empregado foi *Instinkt*. Uma vez que a tradução brasileira da coleção *standard* das obras completas foi produzida a partir das edições inglesa e alemã, *Instinkt* foi traduzido como *instinto* (GARCIA-ROZA, 2004).

Nos vinte e três volumes que compõem suas obras completas, a palavra *Instinkt* aparece apenas quatro vezes com um sentido genérico e outras seis para designar especificamente o instinto animal, enquanto a palavra *Trieb* aparece algumas centenas de vezes. (GARCIA-ROZA, 2004, p. 80).

Nos casos em que utilizou *Instinkt*, Freud referia-se, como já definido, a comportamentos animais pré-fixados por hereditariedade e formados no curso do desenvolvimento das características da espécie (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992).

Ainda segundo Garcia-Roza (1985), quando Freud se refere, a partir do autoerotismo e da ausência de um objeto exterior ao sujeito, à propriedade contingente do objeto da pulsão diferentemente do instinto, está afirmando a distinção entre ambos, pois no instinto há um caminho pré-fixado em direção ao objeto, enquanto na pulsão não há objeto pré-definido e é tão variável quanto possível ao sujeito.

A noção de *apoio* deve ser considerada como chave para a compreensão da pulsão. O exemplo mais elucidativo é o da criança que, ao mamar e ser alimentada, satisfazendo sua fome, seu instinto ou pulsão de autoconservação, tem um outro tipo de satisfação pelo contato da mucosa da boca com a mucosa do seio, provocando a excitação dos lábios e da boca. Esse segundo tipo de satisfação se apoia no instinto, mas diz respeito, na verdade, à satisfação pulsional, que é de natureza sexual.

Acontece que, num primeiro momento de nutrição, a satisfação instintual da fome se dá a partir da ingestão do leite. Ela provoca a excitação e a satisfação da mucosa bucal através do calor do leite ingerido, do atrito entre a boca e o seio materno ou a mamadeira, em alguns casos. A necessidade de repetir essa satisfação, independentemente de estar com fome ou não, indica a novidade da atividade pulsional como independente da atividade instintual que requer a nutrição. Do apoio à dissociação, temos o percurso da pulsão (GARCIA-ROZA, 1985).

Podemos entender a pulsão como um conceito limítrofe entre o anímico e o físico, entre o psíquico e o somático. Uma força constante em forma de impulso que exige trabalho ao psiquismo. Essa exigência de algo pode ser entendida como *necessidade* e a cessação dessa

necessidade como *satisfação*. A criança nasce e aos poucos vai fazendo sua primeira diferenciação, o dentro e o fora. Percebe que consegue esquivar-se de estímulos por ação muscular, mas também percebe que há outros estímulos aos quais essa esquivar não é possível, porque tal ação não produz o mesmo efeito de satisfação – cessação. Esse segundo grupo diz respeito a estímulos internos, de dentro do corpo, são pulsionais e atuam como uma *Konstante Kraft*, ou seja, são constantes (FREUD, [1915] 1996).

Ainda é preciso considerar que os estímulos internos ao corpo são externos em relação ao aparelho psíquico. Isso implica uma subdivisão entre as necessidades fisiológicas – fome e sede, por exemplo –, que podem ser extintas com uma ação específica, e as necessidades pulsionais que, por seu caráter constante, não cessam em satisfação absoluta, apenas têm seus níveis reduzidos por satisfações parciais. A pulsão é, como disse Freud ([1915] 1996, p. 127): “[...] o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida de exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo”.

A partir daí, podemos considerar os quatro elementos constituintes da pulsão: a fonte (*Quelle*), a pressão (*Drang*), o alvo ou a finalidade (*Ziel*) e o objeto (*Objekt*) (GARCIA-ROZA, 1985).

Sobre a fonte das pulsões, Freud ([1915] 1996, p. 129) diz ser um “processo somático”, ou seja, elas têm sua origem “num órgão ou parte do corpo”. A estimulação proveniente da excitação desse órgão ou parte do corpo é representada no psiquismo pela pulsão. No psiquismo, a própria pulsão será também representada pelo conjunto da *Vorstellung* (ideia) e do *Affekt* (afeto). As fontes pulsionais podem ser inferidas por sua finalidade. Seus efeitos podem ser atribuídos às diferenças quantitativas, pois qualitativamente são semelhantes.

Sobre a propriedade da pulsão que chamamos de pressão, disse Freud ([1915] 1996, p. 127) que podemos compreendê-la como o fator motor da pulsão, “a quantidade de força ou a medida de exigência de trabalho que ela representa”. Essa quantidade de energia será recebida, armazenada e descarregada pelo aparelho psíquico, no entanto essa descarga, que exige uma ação específica, requer uma codificação desse material. Isso acontece aos poucos à criança com a aquisição da linguagem e entrada do sujeito no mundo simbólico.

Sobre o alvo ou finalidade, Freud ([1915] 1996) apontava que será sempre a satisfação pela cessação do estímulo na fonte, no entanto, os caminhos para se chegar a isso se dão por uma infinidade de possibilidades. A pulsão, por ser uma constante, é para não ser totalmente satisfeita, por isso a satisfação será sempre parcial. Existem pulsões que têm seu alvo inibido e encontram na sublimação sua satisfação. Freud supunha que a satisfação, para todos, um dia foi

obtida na pré-história individual de cada um. Portanto, a satisfação perdida é impossível de ser reencontrada porque, de fato, nunca foi tida. Estamos condenados a existir e repetir a procura dessa satisfação através dos objetos que se apresentam como substitutos. A cada objeto encontrado constatamos, inevitavelmente, sua incompletude com relação à exigência pulsional que se baliza pelo objeto primeiro perdido (GARCIA-ROZA, 2004).

Sobre o objeto de uma pulsão, Freud ([1915] 1996) fez algumas indicações, como: é a parte mais variável de uma pulsão, pode ser qualquer coisa que torne possível a satisfação, pode ser uma parte do próprio corpo do sujeito (como no caso da sucção do polegar), não está ligado à pulsão e pode mudar quantas vezes for necessário. Reconhece como fixação uma ligação persistente entre a pulsão e um objeto específico. O objeto escolhido será aquele constituído na história de vida do sujeito como possibilidade de satisfação, pois como afirma o autor: “resta a possibilidade dessa particular aptidão estar vinculada à história de vida do sujeito, ao seu desejo e às suas fantasias. Entre a pulsão e seu objeto, há o desejo e a fantasia” (GARCIA-ROZA, 2004, p. 92).

Mas afinal, por que trazer todos esses conceitos para falar de Educação Infantil? Porque é a partir deles que poderemos analisar e entender a experiência cotidiana nesse contexto como uma experiência sexual, de busca por satisfação pulsional e encontro de objetos diversos. Se para a psicanálise o que nos faz seguir adiante na vida é a constante pulsional, significa que somos sujeitos desejantes em todo lugar.

Por objetos do desejo da criança, encontraremos a professora, os coleguinhas, os brinquedos e toda uma infinidade de coisas que lá, na instituição, estão. Por finalidade temos os atos mais diversos e, por vezes, surpreendentes das crianças. Muito comum é encontrar o menino ou a menina que morde os colegas. Qual é a análise feita pelas(os) profissionais da instituição? Quais são suas ações? Em que se embasam para tentar entender tais situações? Por isso a relevância desses conceitos, porque todo movimento da criança no mundo é um movimento sexual, no sentido de busca e obtenção de prazer.

Este exemplo, a ação de morder, é um ato, uma meta da criança para encontrar seu objeto e satisfazer uma exigência pulsional. Como formou-se esse ato, podemos tentar inferir através da noção de que a pulsão, segundo Freud ([1915] 1996), possui quatro possíveis destinos, que são: a sublimação, o recalçamento, a reversão ou inversão no seu oposto, e o retorno ao próprio eu. É importante citá-los porque esses processos podem ser observados nas crianças por olhares atentos.

No trabalho analisado, Casarotti (2009, p. 49) apresenta concordante noção de apoio inicial da pulsão no instinto:

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.

Os demais autores, Borotto (2016), Silva (2015) e Silveira (2010), também reafirmam o emprego do termo pulsão como exposto pela teoria psicanalítica, sua compreensão como energia que visa à descarga para produzir satisfação, seu início pelo apoio no instinto e gradual distanciamento dele.

Vale observar que a noção de apoio foi crucial para a teorização do percurso pulsional e da determinação das zonas erógenas, portanto esse termo merece maior destaque em qualquer trabalho que se proponha a partir do referencial psicanalítico, o que não acontece nos trabalhos analisados. Muito embora praticamente todos os trabalhos tenham indicado em algum momento o apoio inicial da pulsão no instinto, da satisfação pela sucção na alimentação e saciedade da fome, atentaram apenas timidamente a isso que precisa estar bem entendido, principalmente por tratarem-se de trabalhos sobre a educação infantil.

Um descompasso na compreensão da teoria precisa ser indicado. Silveira (2010, p. 79) afirma: “Para Freud, a pulsão é um processo dinâmico que consiste numa pressão ou força [...]”. Em contra partida, Lacan ([1964] 1988, p. 154) chama atenção para que não se confunda a pulsão com a pressão, que é um dos elementos constituintes da pulsão: “A pulsão não é o impulso. O *Trieb* não é o *Drang* [...]”. Logo, não se deve confundir pressão com pulsão, pois a pressão é uma das partes constituintes da pulsão.

2.3.1 Os quatro possíveis destinos da pulsão

Para facilitar o entendimento de cada um desses conceitos, talvez possamos recorrer a um exemplo simples, uma situação hipotética. Imagine-se uma menina que estava a brincar com sua linda boneca de cabelos louros, vestido com detalhes brilhantes, tecido com textura sedosa e maquiagem colorida (porque as bonecas atualmente têm aparência de uma mulher adulta plastificada em miniatura). Os detalhes parecem exagerados, mas servem para fazer entender o quão idealizado é o objeto escolhido, o quão valioso ele é para o sujeito. Mas um colega (um menino, porque crianças não são determinadas pelo brinquedo que usam), pega sua boneca. E então, o que a menina faz? Isso vai depender.

Digamos que a menina tome o colega por objeto da realização de um repentino desejo sádico de mordê-lo para vingar-se de ter sido privada de seu objeto anterior. No entanto, a menina, que foi repreendida pelas professoras e pais em outros momentos por machucar os colegas, começa a morder os próprios lábios.

Teríamos um exemplo de *retorno ao próprio eu*. Ao invés de realizar-se na mordida do colega, a menina toma a si mesma como objeto da pulsão. Sua meta permanece, mas seu objeto foi substituído por si mesma. “A essência do processo é, assim, a mudança do *objeto*, ao passo que a finalidade permanece inalterada” (FREUD, [1915] 1996, p. 132).

Uma outra possível saída seria se a menina, ao invés de morder o colega, convidasse uma menina que também está a seu lado, fosse até a sua mochila, tirasse um batom e um pente e começasse a maquiá-la, penteá-la, enrolando nela um pedaço de tecido encontrado na caixa de brinquedos para parecer com sua boneca e dissesse: “Você é uma princesa!”. Daí teríamos um exemplo de uma situação em que a pulsão passou pelo processo de *sublimação*. Teve uma inibição da meta de morder para substituí-la pela meta de brincar com sua colega, pintá-la, vesti-la. A menina sabia do que os adultos disseram sobre quão boa menina é aquela que brinca com as outras crianças e empresta seus brinquedos. Sua meta passou a ter a característica de ser algo socialmente valorizado. Não deixa de ser uma satisfação pulsional, mas deixa de ser pelo caráter sexual.

O que caracteriza a sublimação é, portanto, um desvio da pulsão do seu objetivo sexual em direção a outros objetivos que não apresentam nenhuma relação aparente com o sexual. [...] é em relação ao *Trieb* que a sublimação deve ser pensada, mais especificamente em relação aos modos possíveis de satisfação da pulsão. [...] a sublimação não é uma exclusão da satisfação, mas uma das modalidades possíveis de satisfação. (GARCIA-ROZA, 2004, p. 133).

Supondo agora que a menina que teve sua boneca tomada pelo coleguinha e, em consequência disso, sentiu um impulso sádico de mordê-lo e agredi-lo, ao invés disso, se dirigisse a outra menina que estava a brincar também com outra boneca e tomasse o brinquedo para si. É de esperar que o impulso sentido pela perda da sua boneca pudesse ser sentido também pela outra menina. Isso, provoca, então, uma situação para tornar-se em caráter masoquista o objeto do sofrimento causado sadicamente pela colega que puxa seu cabelo ao ter a boneca tirada dela.

Assim, teríamos um exemplo de uma situação em que a pulsão sofreu uma *reversão ao seu oposto*. Outro sujeito é tomado por objeto e lhe é atribuído o papel ativo (e, neste caso, sádico) enquanto o próprio sujeito inverte sua posição para uma satisfação pulsional através de uma meta passiva (e, neste caso, masoquista). O inverso também é possível, a passagem de uma meta passiva para uma ativa. De acordo com o conceito definido por Laplanche e Pontallis (1992, p. 253), a inversão de uma pulsão em seu contrário é o “processo pelo qual a meta de uma pulsão se transforma em seu contrário, na passagem da atividade para a passividade”.

Com relação ao *recalcamento*, o conceito do termo parece ser mais extenso e ter variações na sua definição. É necessário indicar que: 1) o recalcamento aparece na obra freudiana algumas vezes como um processo defensivo, e como etapa constituinte de outros processos; 2) é produzido nos casos em que a satisfação pulsional sofre ação da censura, porque poderia provocar prazer por si mesma, mas ainda desprazer em relação a outras exigências. É uma “operação pela qual o sujeito procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão” (LAPLANCHE; PONTALLIS, 1992, p. 430).

Nesse sentido, talvez fosse possível pensar em nossa situação hipotética, ou que o desfecho seria uma mudança de objeto e de alvo, em que as representações da pulsão seriam recalçadas ao inconsciente e o afeto permaneceria na consciência para encontrar um dos três destinos possíveis: “transformação do afeto (histeria de conversão); deslocamento do afeto (ideias obsessivas); troca de afeto (neurose de angústia e melancolia)” (GARCIA-ROZA, 2004, p. 92).

Nossa linda menina poderia, ao recalcar a representação, converter seu afeto em um choro histérico, por exemplo, ou ainda ficar aparentemente desanimada em um canto e provocar uma crise de vômito e dores no estômago, o que levaria a professora a chamar seus responsáveis e, provavelmente, levá-la para sua casa.

Todos os trabalhos analisados trouxeram a referência à sublimação como a possibilidade da satisfação pulsional por uma outra forma dessexualizada, um outro objetivo socialmente valorizado, mas Silva (2015) trata a sublimação com maior detalhamento. Com relação ao conceito de recalque ou recalcamento, trouxeram também a consideração do recalque como passagem ao inconsciente de um material indesejado ao funcionamento consciente, exceto Silveira (2010), que não mencionou os termos sequer uma vez em todo o trabalho. No geral, os trabalhos analisados não mencionaram de forma atenta e minuciosa os destinos pulsionais. No entanto, a compreensão do que se passa com a criança, de seus comportamentos com os outros na instituição de educação infantil, fica limitada. O olhar apresentado pelos(as) autores(as) não leva em consideração os possíveis destinos pulsionais para tentar entender a experiência infantil.

A sexualidade tem relação direta com a satisfação da pulsão, logo, saber o que pode acontecer com a pulsão nesse percurso entre a exigência pulsional e sua satisfação é imprescindível para a discussão da educação infantil. Como dito antes, é possível, com uma escuta e olhares atentos, perceber o que se passa com a criança, e aos poucos tentar inferir nos atos de sexualidade dela o que se passa. Mas, para quê, afinal? Principalmente, para criar a

possibilidade de pensar o papel do(a) educador(a) e dos demais atores no desfecho dessas experiências infantis.

2.3.2 As diferentes leituras da organização pulsional

A sexualidade infantil, como apresentada por Freud ([1905] 1996) inicialmente nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, é marcada por momentos de autoerotismo que, basicamente, consiste na independência pulsional para obtenção do prazer pelo encontro da satisfação no próprio corpo da criança. Diz-se que isto acontece como tempo de anarquismo das pulsões anterior ao tempo de organização e junção para a mesma finalidade. O que acontece nesses tempos é a predominância de uma região do corpo para obtenção do prazer. O primeiro tempo da constituição infantil é a *fase oral*.

Por *fase oral* podemos entender o período no qual ela obtém prazer usando predominantemente a boca como zona erógena. Movimentos de sugar regulados com ritmo ativam diferentes partes da boca. A contração e o relaxamento da cavidade bucal com um objeto a ela levado possibilita a obtenção do prazer, e assim pode ser psicanaliticamente entendida como atividade sexual. Tendo por objeto inicialmente o seio materno, a mamadeira, o bico, algum tempo depois serão complementa-se com e até substituí-se em certas ocasiões por partes do próprio corpo, geralmente o polegar. Mas os objetos reais são representantes de objetos fantasiados; assim, o que a criança acaricia é o próprio eu. Com o surgimento dos primeiros dentes, a criança começa a morder como fonte de prazer, completando o prazer da sucção (NASIO, 1999).

Tal como dito no item sobre as pulsões, poderíamos relacionar aqui, bem como aponta Garcia-Roza (1985, p. 104. Grifo meu): “utilizando a distinção feita por Freud entre *fonte*, *objetivo e objeto* da pulsão, podemos dizer que, no caso da organização oral, a fonte é a zona oral, o objeto é o seio e o objetivo é a incorporação do objeto”.

Se o objetivo pulsional oral, num primeiro, é a incorporação do objeto, num segundo, com o crescimento dos dentes, será a destruição do objeto, marcando o que Freud ([1905] 1996) nomeou como fase oral-sádica. Isso implica uma ambivalência com relação ao objeto e há na criança a fantasia de ser devorada e destruída pela mãe (GARCIA-ROZA, 1985). Não raro a partir daí é observar as queixas das mães lactantes sobre os filhos que mordem o bico do seio, os bebês que mordem e cortam os bicos de borracha das suas mamadeiras e também as mordidas nos colegas, que sempre geram polêmicas reações nas instituições de educação infantil.

No próximo tempo constitucional da pulsão, a *fase anal-sádica*, a libido obtém prazer principalmente tomando o ânus como zona erógena. As fezes constituem o objeto fantasiado dessa fase e adquirem valor simbólico. O prazer é obtido na contração e no relaxamento do esfíncter para retenção e expulsão brusca das fezes (NASIO, 1999).

Nesse tempo impregnado de valor simbólico, se desenvolve um modo de relação com o objeto a partir das posições ativo/passivo. Nele é significado o “dar” e o “receber” a partir da retenção/expulsão das fezes, elas que virão a ser equivalentes simbólicas do dinheiro. A polaridade ativo/passivo irá corresponder ao par sadismo-masiquismo a partir do investimento no controle e domínio da musculatura para defecação (GARCIA-ROZA, 1985). As posições em relação ao objeto têm sua inscrição a partir das fantasias infantis. Se na oralidade as fantasias são as de comer/ser comido que inauguram as inscrições da atividade/passividade, na fase anal-sádica as fantasias são as de bater/ser espancado e inscrevem a partir das posições anteriores, o registro das posições de sadismo/masiquismo em relação ao objeto. Ao bater, o sujeito está em posição ativa na satisfação sádica, enquanto ao ser espancado está em posição passiva na satisfação masoquista.

O terceiro tempo é o da *fase fálica*. O prazer é resultante dos ritmados toques masturbatórios na genitália, que preocupam tanto os adultos desinformados. Compreende a polêmica ideia sobre o papel dominante do pênis. Na verdade, aqui também o pênis e o clitóris são objetos reais que servem para que o sujeito fantasie um objeto chamado falo³. Na fantasia do órgão, a criança superestima-o como símbolo de poder (NASIO, 1999).

O que diferencia a fase fálica da fase genital é justamente o fato de a criança, na fase fálica, reconhecer apenas o órgão genital masculino. A diferença entre os sexos é percebida pela presença ou ausência do pênis, formando o par fálico-castrado. É justamente a ameaça da castração que marca o auge e o declínio do complexo de Édipo (GARCIA-ROZA, 1985).

Garcia-Rosa (1985) explica que Freud se debruçava em inscrever suas descobertas iniciais sobre o conceito da pulsão e sua relação com a nova e revolucionária concepção de sexualidade que pudesse ser generalizável e aplicada a todas as crianças. Por isso a divisão em fases, e assim tratou de observar e estudar as manifestações pulsionais na infância, na sua ligação com as zonas erógenas e, a partir destas, as significações inscritas por um outro que vem a representar a libido. Assim Lacan disse da libido, que é “puro instinto de vida” e o que todas as formas de objeto a vem representar (LACAN, 1988 [1964]).

³ Falo é um conceito freudiano, reafirmado na releitura lacaniana, que designa qualquer ideal, pessoa ou objeto investido de tamanha importância para o sujeito como fonte de sua potência (NASIO, 2007).

Enquanto Freud, em seu momento inaugural, garimpava as pulsões e as representações que a libido assume para estruturar o sujeito, já sinalizava que isso acontece em função de atravessamento do corpo pela linguagem, pelas inscrições do Outro⁴ e deixava lacunas para os futuros Psicanalistas, como pistas de um caminho a ser seguido. Era, pois, característico de Freud encontrar elementos e muitas vezes assumir que não dispunha de condições para abordá-los naquele momento, assim como indicar que as investigações psicanalíticas continuariam após suas contribuições.

Lacan (1988 [1964]) reafirma a parcialidade das pulsões em relação à finalidade biológica, situando-as ao nível da realidade psíquica como parciais. Se a sexualidade ao nível biológico tem como alvo a união dos sexos para a reprodução, a pulsão é parcial por obter a satisfação sem realizar o fim da reprodução.

Se a pulsão pode ser satisfeita sem ter atingido aquilo que, em relação a uma totalização biológica da função, seria a satisfação ao seu fim de reprodução, é que ela é pulsão parcial, e que seu alvo não é outra coisa senão esse retorno em circuito (LACAN, 1988 [1964], p. 170).

Partindo dos elementos constituintes da pulsão: o impulso, a fonte, o alvo e o objeto, a novidade lacaniana é apontar para o circuito que a pulsão realiza na zona erógena. O impulso tem origem na fonte – a borda da zona erógena, para buscar um objeto. As zonas erógenas são tomadas como essas as quais representam hiências⁵ no psiquismo por serem buracos no corpo. Boca, ânus, olhos, ouvidos, partes do corpo em que a pulsão encontra limites.

O Outro primordial, a mãe, faz, neste sentido, um verdadeiro esforço: toma o peito como dom, o cocô como presente, a voz como chamado, o olhar como interpelação. Costura e recobre o que incessantemente aparece como abertura: a insuficiência (normal) de sua criança, a queda incessante dos buracos que no corpo se oferecem e a chamam para serem preenchidos. Esses buracos, lugares de entrada e saída, portam as marcas simbólicas que a mãe inscreve neles, desenhando assim a borda do objeto que essencialmente permanecerá vazio (a menos que a psicose o preencha), precisamente oferecendo seu lugar à interminável busca que nele se inaugura (JERUSALINSKY, 2010, p. 26).

Os buracos do corpo oferecem limites, descontinuidades à constante pulsional. O limite entre a carne e o vazio é a borda – fonte. A borda é esse ponto onde a pulsão insiste, mas encontra um limite, um vazio. Essa persistência da *Konstant Kraft* pulsional nas bordas, tem relação com a erogenização da zona corporal (LACAN, 1988).

⁴ O Outro com “O” maiúsculo é aquele a que Lacan se refere, ao qual Laznick (2013, p. 97) vai se referir: “[...] o Outro real, o Outro primordial, aquele que é frequentemente encarnado pelos pais, ou mesmo pela mãe. Ela era certamente o outro da relação dual, e ao mesmo tempo o Outro tesouro dos significantes e também, enquanto Grande Ouro barrado, suporte do olhar constituinte do eu no espelho plano opaco”.

⁵ Hiências são como partes da representação da imagem do Eu que faltam e por faltarem fazem borda entre o que há e o que falta, como a boca cujos lábios fazem borda entre o corpo e o buraco da cavidade bucal.

Do alvo falávamos anteriormente, justamente por afirmar a pulsão como parcial. O que Lacan fez foi diferenciar as formas do alvo entre o *aim*, que melhor se entende como a trajetória, e o *goal*, como objetivo. Considerando a parcialidade e a característica de constância da pulsão, o que ela faz é circular o objeto e satisfazer-se no retorno em circuito. Isso tudo justamente porque o objeto da pulsão não existe, falta, está perdido, “este objeto, que de fato é apenas a presença de um cavo, de um vazio, ocupável, nos diz Freud, por não importar que objeto, e cuja instância só conhecemos na forma de objeto perdido, *a* minúsculo” (LACAN, 1988 [1964], p. 170).

Nesses movimentos circulares, de vaivém do circuito, podemos entender que se estruturam as pulsões. A diferença entre a leitura lacaniana e dos autores evolucionistas, a respeito da organização libidinal proposta por Freud – num primeiro momento, a dos *Três ensaios para uma teoria da sexualidade* – em fases, consiste no fato de que para os evolucionistas uma pulsão está engendrada na seguinte, sequenciadas pela maturação e desenvolvimento do corpo. Para Lacan, a passagem de uma pulsão à outra se dá pela intervenção de um Outro, da demanda do Outro, conferindo um caráter não mais cronológico de fases ao tempo do sujeito, que passa a ser entendido como um tempo lógico, que segue a lógica da estruturação do sujeito e não da maturação e desenvolvimento do corpo (LIMA, 2014). Sobre os três tempos do circuito pulsional, Brenner (2011, p. 78) diz o seguinte:

No primeiro tempo do circuito pulsional o bebê posiciona-se como ativo, quando vai em busca do objeto, que é externo ao Eu, e apodera-se dele.

O segundo tempo do circuito pulsional é um tempo reflexivo, quando o bebê toma parte de seu corpo no lugar do objeto, sugando aqui não o objeto externo, mas parte de seu próprio corpo, aparecendo assim o “chupar-se”.

No terceiro tempo do circuito pulsional, o sujeito retorna ao outro e se faz ser objeto dele (GRIFO DA AUTORA).

Este circuito pulsional no interessa para compreender o que Laznick (2013) toma das aulas de Lacan sobre a constituição do sujeito a respeito do caráter dialético entre alienação e separação. O terceiro tempo do circuito pulsional faz surgir o sujeito da pulsão que possibilita instaurar a alienação ao nível do real, quando o sujeito vem fazer-se de objeto para um outro, um novo sujeito que não é mais eu e sim outro. Um nó se dá entre essa alienação real, com a alienação simbólica a partir do fato de que o Eu fala pelos significantes do Outro, pois ao nascer imerge em um mundo de linguagem no qual, somente a partir do Outro, que lhe oferece significantes, vai constituir-se como sujeito da linguagem. O enodamento com a alienação imaginária se dá a partir da constituição de uma imagem corporal de eu pela imagem especular do semelhante, esse outro a quem se assujeita e se oferece como objeto no remate do terceiro tempo do circuito pulsional.

Quanto à separação, é justamente o que vem fazer o sujeito desejar por lhe fazer falta. É porque sente a falta que se lança em busca, a olhar, tocar, investigar e experimentar. O Outro que se distancia opera uma separação, seja do seio retirado, do cocô tomado, da voz que faz silêncio. Cada buraco do corpo evoca essa ausência materna e simboliza a plenitude perdida, mas prometida, porque a mãe retorna, nem pouco nem muito. É nesse buraco que vai caber o significante e por causa do trabalho da estrutura psíquica que aos poucos se arma na criança, a ausência da coisa faz possível se tornar objeto. Na angústia de tornar presente o que falta, a criança simboliza a coisa faltante em objeto (JERUSALINSKY, 2010).

O trabalho do circuito pulsional nos três tempos é o trabalho do nascimento de um sujeito. Um sujeito que, depois de buscar fora algo que lhe pudesse completar ilusoriamente uma falta real, de um objeto que para sempre se perdeu, encontra algo que lhe significou, assim marcando em sua carne esse outro, para num terceiro momento poder devolver ao outro o que de precioso tem dele (BRENNER, 2011). Assim se aliena e separa do outro. No desejo do Outro busca o que toma para significar a si próprio e poder vir a desejar como sujeito e logo em seguida se oferece como objeto do desejo desse outro. Essa significação é justamente o que advém pela linguagem e, portanto, afirma Laznick (2013, p. 94):

Em Lacan a pulsão, portanto, não é mais um conceito de articulação entre o biológico e o psíquico, mas sobretudo um conceito que articula o significante e o corpo. Porém, esse corpo não é o organismo, é uma construção que implica uma imagem totalizante, *i* (a), em cuja composição o olhar do Outro desempenha um papel importante.

Jerusalinsky (2010) entende que o bebê humano não traz nada em seu código genético que defina um ser capaz de aplacar sua necessidade. Ao nascer, a criança é vulnerável e totalmente dependente da intervenção de um outro para definir e satisfazer tais necessidades. Quando os estímulos são externos ao corpo, uma ação específica basta, mas quando são internos é somente a partir do outro tutelar que pode haver uma tentativa de significação e satisfação. Assim se constitui o objeto humano, apenas a partir do Outro, um objeto que no imaginário é idealizado e no real está como impossível e, portanto, em seu lugar aparece o significante como representante.

Partindo para análise dos trabalhos, Silva (2015) faz referência à pulsão para falar do corpo que é marcado pelas pulsões. Não trata do desenvolvimento em fases, tenta seguir a lógica da relação entre o corpo, a sexualidade e o inconsciente na constituição do sujeito. No entanto, sua escrita não atenta para falar da organização pulsional nessa lógica. Apenas em um momento, no fragmento de um texto, cita o tempo lógico para associar à sexualidade infantil e diferenciá-la da infância como tempo cronológico. No entanto, não foi possível perceber no trabalho como se dá essa organização pulsional na lógica da constituição do sujeito. Em apenas um momento

também, cita a fase fálica para situá-la entre os 4 e os 6 anos de idade da criança, caracterizando, assim, uma cronologia da fase, causando contradição com o tempo lógico mencionado. Da mesma forma, Silveira (2010) também faz menção, em apenas um momento do texto, à fase fálica e faz relação ao Complexo de Édipo.

Casarotti (2009) e Boroto (2016), nos trabalhos analisados por esta pesquisa, também oferecem como referência teórica a disposição do desenvolvimento psicosssexual em fases. Situam na relação entre os sujeitos da figura materna e o bebê, através dos cuidados, as primeiras sensações de prazer. Além disso, apontam para os principais pares de opostos das modalidades ativo-passivo de satisfação pulsional, que se inscrevem fundamentalmente em cada fase na estruturação psíquica a partir das fantasias: fase oral (comer/ser comido), fase anal-sádica (bater/ser espancado) e fase fálica (fálico-castrado).

Casarotti (2009) se diferencia por ser a única autora entre os trabalhos analisados a abordar a lógica do circuito pulsional, ainda que apenas no complexo de Édipo, se utilizando, inclusive, das noções de alienação e separação como abordadas no referencial anterior a essa análise.

Num panorama geral dos trabalhos, apontam-se a ausência e a necessidade de abordar mais atentamente a questão pulsional em sua relação direta com a constituição do psiquismo, bem como no que isto vem representar para a criança.

2.4 *DAS DING*: DA NECESSIDADE INSTINTUAL AO DESEJO PULSIONAL

Quando se diz que a escolha objetual está ligada à história de vida do sujeito, o que isto significa? Pois bem, todos lembramos das coisas que nos marcam, por uma ocasião especial, uma cor, um cheiro, uma textura... ainda que a amnésia infantil, própria do período de latência, nos tenha tramado em sua ação e encoberto nossas primeiras experiências, impedindo nosso acesso consciente a elas. No começo, após o nascimento, quando não havia palavra, nem linguagem, ainda assim já havia percepção. Nossos sentidos operam deixando traços mnêmicos desde o início da vida. Esses traços associados formam as associações de objeto, um rudimento a partir do qual o objeto será constituído. Nesse momento, não há para ele significado, pois a significação e a unidade acontecem a partir da palavra, “é ela que transforma as *associações de objeto em representação-objeto*” (GARCIA-ROZA, 2004, p. 93, grifo meu).

A pulsão não reveste o objeto da realidade externa ao sujeito, e sim a representação-objeto. Postulada por Freud, a experiência primeira de satisfação, o mamar no seio, é um

momento inaugural a partir do qual, no reencontro da necessidade, o bebê vai procurar repetir a satisfação original. Assim opera o aparelho psíquico:

[...] o aparelho psíquico funciona no sentido de produzir uma *identidade perceptiva*, ou seja, repetir a percepção à qual estava ligada a satisfação da necessidade, o que se faz pelo reinvestimento da imagem do objeto. O que é investido, portanto, é uma *Objektvorstellung*, uma representação-objeto, e não o seio enquanto objeto real. (GARCIA-ROZA, 2004, p. 93, grifo meu).

Ao sugar o dedo, o bebê tenta reproduzir a satisfação com o objeto primeiro, mas o objeto aí é o dedo e não o seio. No entanto, para o bebê, naquele momento o dedo é o seio, portanto, está alucinando o objeto. Com o passar do tempo, surge o processo de pensamento que procura fazer a substituição da identidade perceptiva pela de pensamento. Daí começa a ser possível, com a posse dos signos de realidade, que o aparelho psíquico faça distinção entre o objeto percebido e o objeto alucinado (GARCIA-ROZA, 2004).

As representações são constituídas de traços mnêmicos. Para Laplanche e Pontalis (1992), Freud faz distinção entre as representações da coisa – inconscientes – e as representações da palavra – conscientes. A ligação consciente entre ambas as representações, associando a inscrição do acontecimento à imagem verbal, permite que ela possa adquirir qualidade. A verbalização e a passagem pela consciência estão associadas a esse processo de ligação das duas partes da representação.

A representação-palavra se constitui a partir de um conjunto de associações de traços mnêmicos das imagens acústicas, motoras, visuais e de escrita da palavra. Para surgir, precisa necessariamente de um aparelho de linguagem em contato com um outro aparelho de linguagem (GARCIA-ROZA, 2004). Daí pode perceber-se a importância do outro e da linguagem para que o sujeito possa inscrever-se no simbólico na terminologia que Lacan propõe para a releitura da teoria freudiana.

A representação-objeto se constitui a partir dos traços mnêmicos de imagens visuais, táteis, acústicas, etc., que se agrupam e, quando se associam à representação-palavra, formam uma unidade que recebe uma qualidade, uma significação. A partir da relação entre representação-palavra e representação-objeto, pode-se iniciar a compreensão da teoria lacaniana, que traz o conceito linguístico de Saussure, o signo, como uma unidade formada pela relação entre o Significante e o Significado (GARCIA-ROZA, 2004).

Para representar, é preciso a palavra, a linguagem. É exatamente nesse ponto em que nos diferenciamos dos animais. A linguagem é o sistema característico que nos torna humanos. Quinet (2011), a partir da teoria lacaniana, propõe uma distinção entre *necessidade* e *demand*. Enquanto a necessidade diz respeito ao animal que encontra o objeto de satisfação na natureza,

a demanda se refere à dimensão do Outro, um Outro invocado pela linguagem e que nela nos inscreve.

A linguagem é o que permite ao sujeito inscrever-se na ordem simbólica presente na cultura. Com o advento da linguagem e a entrada da criança no simbólico, é possível dar-se um grande passo no desenvolvimento psíquico. Na estruturação psíquica, o que era imagem, impressão, passa a receber nome, fazer sentido, ocupar um lugar na cadeia discursiva do sujeito. Mas há também o que permanecerá sem ser nomeado e fazer sentido, recalcado ao inconsciente. As experiências no período da infância compõem o material que servirá para a construção dessas representações e, posteriormente, farão parte de uma estrutura que acompanhará o sujeito por toda a vida.

Se, como dito, as representações-objeto passam a existir somente em associação às representações-palavra, é preciso que um Outro nos invista para haver a inscrição na linguagem. É pela demanda que pode haver inscrição na cultura e a apropriação dos elementos simbólicos que nela se dispõem, para uma ação do imaginário a fantasiar o objeto de infinitas formas possíveis. Pela representação, o objeto poderá ser elevado à dignidade da Coisa (GARCIA-ROZA, 2004). Assim, todo objeto que passa a ser investido pelo nosso desejo, representante da demanda pulsional, adquire o valor necessário para assumir o status de Coisa com tal importância a ponto de acreditá-lo como possibilitador da satisfação desejada, pelo intermédio da linguagem e do Outro em nossa história individual com relação a cada um deles.

No geral, nos quatro trabalhos analisados Silva (2015), Silveira (2010), Borotto (2016) e Casarotti (2009), sem dar enfoque à discussão do termo necessidade, apresentam em meio à discussão da diferenciação entre o instintual e o pulsional a palavra necessidade para se referir àquilo que tem relação com o instintual, como necessidades biológicas de nutrição, excreção e respiração, por exemplo. Silva (2015) faz referência em dado momento à necessidade sexual, e nisso se diferencia das demais autoras. É preciso considerar que a sexualidade está ligada ao exercício da satisfação pulsional, logo, não diz respeito ao instinto. A pulsão faz o sujeito demandar a partir do desejo de satisfazer-se com o objeto que é variável, pois o objeto da pulsão é sempre o substituto de um objeto primeiro perdido. Pode ser qualquer objeto a ser eleito e, mesmo que a satisfação não seja possível, mesmo parcialmente, nunca completa, outro objeto, com o tempo, será eleito como substituto. É diferente da necessidade instintual de nutrição, por exemplo, cujo objeto alimento será necessário e a não satisfação implica em risco de morte ao organismo.

Silva (2015) faz referência à sexualidade como algo que ultrapassa a necessidade fisiológica e tem relação com a simbolização do desejo. Borotto (2016) fala sobre o ser humano

como sujeito de desejos, menciona a simbolização do desejo, em outro momento do texto cita: “pulsão é desejo” (p. 55). Traz a discussão sobre o Édipo, tempo em que ambos os representantes materno/paterno são tomados como objeto de desejo. Discute, ainda, a tomada do próprio corpo como objeto de desejo. Silveira (2010) cita o termo desejo quando se refere, por exemplo, ao desejo parricida do menino em relação ao pai durante o complexo de Édipo, o desejo da menina de ser também um menino diante da descoberta das diferenças sexuais anatômicas, o desejo de assumir os lugares dos representantes materno/paterno junto ao representante do sexo oposto durante o Édipo. Casarotti (2009) menciona o desejo em diferentes momentos: como regente da pulsão, os desejos edipianos, a convergência das correntes terna e sexual no mesmo objeto de desejo na adolescência, o desejo do Outro.

Importante destacar que todos os trabalhos mencionam, em diferentes momentos, a existência do desejo, mas não se atêm a falar dele, explicá-lo ou situá-lo num contexto teórico sobre a significação do termo desejo, ou mesmo como a tal simbolização acontece. Saber o que é desejo é importante, bem como saber o que é necessidade, ambos são elementos teóricos que proporcionam meios de pensar o que se passa com a criança.

Por isso, as experiências infantis precisam ser analisadas numa tentativa de se compreender qual a demanda daquele sujeito que ali está colocando. É preciso pensar a situação para além de julgamentos morais ou valorativos, para tentar entender o que a experiência pode representar para a criança naquele momento.

2.5 AUTOEROTISMO E NARCISISMO

A criança, ao nascer, como já foi dito, dispõe de um corpo e a disposição para constituir-se enquanto aparelho psíquico (exceto, talvez, em casos de deficiências orgânicas, tais como microcefalia, por exemplo). Para constituir-se, então, enquanto aparelho psíquico, começa por fazer uso do próprio corpo e das sensações que dele recebe. Encontra em seu próprio corpo um meio de satisfazer suas exigências pulsionais, e por isso diz-se que, no início, a constituição infantil se dá pelo *autoerotismo*. Entende-se por autoerotismo:

Em sentido amplo, característica de um comportamento sexual em que o sujeito obtém a satisfação recorrendo unicamente ao seu próprio corpo, sem objeto exterior: nesse sentido, a masturbação é considerada como comportamento auto erótico. (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 47).

Para compreender o autoerotismo a que Freud se refere, é preciso considerar primeiro a noção de *apoio*. Por apoio (*Anlehnung*) pode-se entender a relação entre as pulsões sexuais e as pulsões não sexuais de autoconservação. Inicialmente apoiadas nas pulsões de

autoconservação, as pulsões sexuais encontram seu objeto na cena mítica em que o bebê satisfaz a ambas as pulsões ao alimentar-se sugando o seio materno. Enquanto o objeto da pulsão de autoconservação é o leite, o da pulsão sexual oral será o seio materno. Quando o bebê saciou sua fome, o seio é retirado e a pulsão sexual oral continua a requerer satisfação (GARCIA-ROZA, 1985). Daí a separação entre os dois tipos de pulsões no processo apoio-separação: “aquilo que o recém-nascido busca com seu comportamento autoerótico não é a satisfação de uma necessidade, mas a repetição da experiência de satisfação que teve ao sugar pela primeira vez o seio materno” (GARCIA-ROZA, 2004, p. 106).

Antes mesmo do autoerotismo, a pulsão sexual se satisfaz por apoio nas pulsões de autoconservação. Ao separar-se dela, a pulsão sexual passa, então, a investir o próprio corpo do sujeito como objeto de satisfação autoerótica. No exemplo citado anteriormente, a pulsão sexual oral se apoia na pulsão de autoconservação (fome). Quando as pulsões se separam, a pulsão sexual perde o objeto e se torna autoerótica na tentativa de reencontrá-lo. O chupar o dedo é um exemplo em que a criança toma seu próprio dedo como substituto do objeto perdido – seio materno. O bebê, então, alucina o objeto perdido no dedo ao sugá-lo. Assim surge o autoerotismo: “a ‘origem’ do autoerotismo seria, portanto, esse momento, [...] em que a sexualidade se separa do objeto natural, se vê entregue à fantasia e, por isso mesmo, se cria como sexualidade” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 48). Ou como disse Garcia-Roza (2004, p. 108):

[...] autoerotismo, considerado o momento primeiro da sexualidade infantil no qual o prazer de órgão se acrescenta ou se diferencia dos comportamentos adaptativos. O autoerotismo marcaria o ponto de disjunção do pulsional em relação ao instintivo. Do ponto de vista ontogenético, seria o momento da perda do instinto. Tendo perdido o instinto, o ser humano teria perdido também o objeto natural, sendo lançado, a partir de então, numa errância pulsional em busca de uma satisfação impossível.

Um esboço de organização pulsional tem início quando a criança percebe, nas primeiras experiências, que pode neutralizar excitações provenientes de estímulos externos por movimentos musculares. Contudo, eles não têm o mesmo efeito sobre as exigências pulsionais (que são internas). Nessa primeira diferenciação surge um esboço de *Ich* (eu), que é o *Real-Ich* (eu-realidade). O que está em questão nesse primeiro esboço de estrutura, nesse real, é o que interessa e o que é indiferente para a criança. Na medida em que a satisfação pulsional é obtida inicialmente autoeroticamente, o que é bom vai sendo associado ao dentro, e o que não faz diferença é indiferente e associado ao fora. Está em jogo nesse momento o par de opostos amor-indiferença que representa o eu-mundo exterior (GARCIA-ROZA, 2004).

Num segundo momento, o do *Lust-Ich*, a criança vive uma relação com seus objetos de prazer ou desprazer. O mundo externo continuará a ser fonte de estimulação e os estímulos que não são absorvidos e identificados ao eu passam a ser objeto de ódio (GARCIA-ROZA, 2004). Nesse ponto da compreensão do autoerotismo, já podemos falar do *narcisismo primário*. Segundo Le Poulichet (1988, p. 48):

O primeiro modo de satisfação da libido seria o autoerotismo, isto é, o prazer de um órgão é retirado de si mesmo; as pulsões parciais procuram, cada qual por si, sua satisfação no próprio corpo. Esse é o tipo de satisfação que para Freud, caracteriza o narcisismo primário, enquanto o eu como tal, ainda não se constituiu. Os objetos então investidos pelas pulsões são as próprias partes do corpo.

Percebe-se, assim, que o período inicial da constituição infantil autoerótica coincide com uma forma de satisfação narcísica primária. Mas o que quer dizer *narcisismo* em Psicanálise? O narcisismo representa uma forma de investimento libidinal do sujeito caracterizado pelo amor pela imagem de si mesmo. Para desenvolver o conceito, foi referenciado o Mito de Narciso⁶. O eu, como unidade psíquica em formação, se constitui a partir da identificação com o modelo do outro, no que pode ser dito como uma identificação narcísica com o objeto. Esse seria o *narcisismo secundário*, e a diferenciação entre ambos partiria da ausência de objeto no narcisismo primário e da presença do objeto (o outro) no narcisismo secundário (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992).

Na medida em que o sujeito começa a investir no outro como objeto e a identificar-se constituindo o eu, certa medida de satisfação autoerótica permanece, porém não mais como principal forma de satisfação. O autoerotismo segue no decorrer da organização da libido – tal qual descrito num primeiro momento por Freud ([1905] 1996), praticamente até o período da adolescência, no qual as pulsões, antes desorganizadas e desconectadas, buscando prazer cada uma por si, agora se subordinam à genitalidade. Por isso, diz-se que os períodos anteriores à adolescência são pré-genitais.

Silva (2015), Silveira (2010) e Casarotti (2009) mencionam o autoerotismo como sendo o movimento de investimento libidinal do sujeito sobre uma zona erógena, sobre o seu próprio corpo para obter a satisfação pulsional.

Boroto (2016, p. 45) diz que Freud caracteriza a infância como “perverso-polimorfa, polivalente e autoerótica”, e nisso reside um equívoco de leitura. Como a autora bem define, o autoerotismo é o encontro da satisfação pulsional da criança no próprio corpo, mas isso marca em especial um período na lógica de constituição do sujeito caracterizado pelo autoerotismo,

⁶ Mito grego no qual o herói Narciso foi condenado por uma deusa a apaixonar-se por sua própria imagem, e no leito de um rio, admirando-se, definhou.

que não coincide com a infância como um todo. O que a psicanálise nos diz é que o infantil está marcado pelo autoerotismo, por isso a importância da distinção entre os conceitos de infância e infantil.

Silva (2015) faz relação do narcisismo como próximo tempo constitucional do sujeito posterior ao autoerotismo. O narcisismo como tempo da imagem corporal em totalidade resultante do corpo despedaçado em zonas erógenas acesas pela satisfação autoerótica. Entretanto, uma confusão parece acontecer quando cita: “A teoria do narcisismo exemplifica bem esta acepção do corpo psicanalítico “de si”, ou seja, o corpo é elevado à condição autoerótica” (SILVA, 2015, p. 171). O narcisismo surge como a operação que possibilita a superação do autoerotismo para que o sujeito deixe de investir predominantemente no corpo e passe a investir no eu.

Boroto (2016) não define narcisismo no decorrer do texto, mas menciona algumas vezes o investimento narcísico do menino por saber-se possuidor de um pênis. Mais adiante cita: “A teoria do narcisismo exemplifica bem esta acepção do corpo psicanalítico ‘de si’, ou seja, o corpo é elevado à condição autoerótica”. Nesse ponto, Boroto (2016) lê a teoria com o mesmo equívoco que Silva (2015) apontado anteriormente.

O único momento no qual Silveira (2010) menciona o narcisismo em seu trabalho é quando cita: “algumas crianças gostam de beijar paredes e espelhos, numa síntese de narcisismo e imitação” (p. 114). O termo não está incluso no capítulo que se destina à explanação do referencial teórico e carece de definição.

Casarotti (2009) menciona o interesse narcísico do menino pelo órgão genital durante o complexo de Édipo, o mesmo interesse que faz a conflitiva com o interesse libidinal incestuoso e mergulhará a criança na angústia da ameaça de castração, ou ainda para falar de uma situação apresentada no relato de uma professora entrevistada sobre uma criança que intencionava exhibir-se Narcisicamente dançando o “crew” porque sua mãe havia lhe dito que o fazia muito bem.

Percebe-se que os trabalhos apresentam a noção de autoerotismo melhor definida no corpo do texto do que a noção de narcisismo que foi empregada sem definições precisas, à exceção de Silva (2015), que faz a definição do termo em seu trabalho. A falta de apropriação e delineamento desses conceitos implica um problema de compreensão na lógica da constituição do sujeito para quem, por ventura, vier a empreender a leitura dos trabalhos. Autoerotismo e narcisismo precisam ser entendidos como formas de operação do psiquismo que se sucedem nesta mesma ordem na organização pulsional do corpo. A primeira não deixa de existir, ainda que a próxima forma de operação venha a ser assumida como principal.

2.6 COMPLEXO DE ÉDIPO: UM CONCEITO MÍTICO INDISPENSÁVEL

Para entender o que é o complexo de Édipo, é necessário considerar que o psicanalista toma o Édipo como uma fantasia infantil, registrada no inconsciente da criança e que a influenciará por toda a vida. Tudo gira em torno, não das experiências do dia-a-dia, mas de como estas são representadas no inconsciente da criança a partir de fantasias que tomam os pais como tema e objeto. É uma experiência iniciática, inaugurativa de uma forma socializada de desejar, tal como explica Nasio (2007, p. 12):

Que é, então, o Édipo? O Édipo é a experiência vivida por uma criança de cerca de quatro anos que, absorvida por um desejo sexual incontrolável, tem de aprender a limitar seu impulso e ajustá-lo aos limites de seu corpo imaturo, aos limites de sua consciência nascente, aos limites de seu medo e, finalmente, aos limites de uma Lei tácita que lhe ordena que pare de tomar seus pais por objetos sexuais. [...] o Édipo é a dolorosa e iniciática passagem de um desejo selvagem para um desejo socializado, e a aceitação igualmente dolorosa de que nossos desejos jamais serão capazes de se satisfazer.

Então, quer dizer que o Édipo não pode ser universalizado, porque é uma experiência da criança em relação a seus pais? Errado, o Édipo é uma estrutura triangular, com três posições, e na experiência de toda criança alguém virá ocupar tais posições, além dela. É possível, inclusive, que um mesmo sujeito venha a ocupar duas posições. O que interessa é, na realidade, como a criança tomará esse sujeito em sua fantasia, além disso: “A antropologia psicanalítica procura encontrar a estrutura triangular do complexo de Édipo, afirmando a sua universalidade nas culturas mais diversas, e não apenas naquelas em que predomina a família conjugal” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 77).

No Édipo, a criança experimenta pela primeira vez um desejo masculino ou feminino em relação ao sexo oposto, através da figura de seu genitor ou daqueles que desempenham os papéis de cuidado, a quem a criança investe libido e toma por referência em sua fantasia. Isso pode incluir a figura das/os educadoras/es na Educação Infantil, de irmãs/irmão, tias/tios, avós, etc.

Analisando os trabalhos, Silva (2015), Silveira (2010) e Boroto (2016) apresentam o complexo de Édipo em uma leitura mais tradicional, porém ainda importante, resumida ao conflito entre a angústia da castração e o desejo pelo(a) representante materno/paterno. Deve ser destacada a leitura muito apropriada das construções atuais sobre o Édipo feitas no trabalho de Casarotti (2009), a seguir, que inclusive complementam este trabalho.

Casarotti (2009), no trabalho analisado, afirma o Édipo como aqui está colocado e complementa sobre a vivência edípica de amor aos pais ou representantes. A função materna é

justamente ensinar a criança a amar. A natureza desse amor é sexual porque ele surge dirigido à figura materna a partir das vivências com ela sentidas pela via do corpo e da satisfação pulsional. A escolha objetual hétero ou homossexual se esboça na infância. A partir dessa experiência de amor e desejo, interdita pela barreira cultural do incesto, é que o sujeito pode, na puberdade, reencontrar o objeto, reafirmar sua escolha dada inicialmente nas fantasias edípicas. É exatamente porque os pais ou representantes são dessexualizados que o objeto primeiro falta, o desejo permanece e impele o sujeito a eleger outros objetos no decorrer da vida, possíveis na organização cultural.

De acordo com Casarotti (2009), a Lei, na psicanálise, está referida ao “Pai” como função, a função de inscrever o sujeito na ordem simbólica da cultura, instaurando o limite daquilo que não se pode. É pela impossibilidade de poder ter o primeiro outro que ocupou o lugar de objeto de desejo, o outro representante da função materna, tão amado pela criança, que nela se inscreve o registro da castração, do que falta.

A autora faz ainda a relação com os três tempos lógicos do Édipo, no sentido em que é no terceiro tempo, após a castração e a entrada do Pai em cena, que há a privação. Nesse momento, a criança percebe, à despeito das teorias construídas para explicar as diferenças sexuais, baseadas nas imagens dos órgãos genitais, o pênis como falo e a vagina como castrada e faltosa. Na realidade, à vagina nada falta, de fato, nada falta no corpo nem nos genitais de nenhum dos dois sexos. Então, a falta que não está na anatomia, sai do registro da imagem (imaginário) para situar-se no registro simbólico. Afinal, se a lógica fosse a anatomia, como poderia o homem ser desejante, se nada lhe falta? Mas, inconscientemente, a criança registra que ambos, homem e mulher, desejam, logo, a falta precisa ser atribuída a ambos. Aí se estabelece também o falo no registro simbólico, porque o falo deixará de equivaler à imagem do pênis para significar outros objetos simbolizados na cultura, e é pela via da linguagem que a criança poderá acessá-los (CASAROTTI, 2009).

2.7 SOBRE A CURIOSIDADE DAS CRIANÇAS E SUAS TEORIAS SEXUAIS

Como já discutido no início deste capítulo, a sociedade preserva no ideário do tabu da sexualidade a noção de que a criança é um sujeito puramente despido de tudo que é relativo ao sexual até que atinja a puberdade. Assim, faz-se mistério sobre tudo o que diz respeito ao sexo, numa tentativa de manter as crianças afastadas daquilo que poderia despertar nelas, precocemente, seu interesse por estas questões.

A progressiva ocultação do corpo advinda com a civilização mantém desperta a curiosidade sexual, que ambiciona completar o objeto sexual através da revelação das

partes ocultas, mas que pode ser desviada (“sublimada”) para a arte, caso se consiga afastar o interesse dos genitais e voltá-lo para a forma do corpo como um todo. (FREUD, 1905, p. 148)

O que Freud ([1908] 1996) nos diz sobre isto é que, mesmo antes da puberdade, não seria possível evitar o surgimento do interesse das crianças pelos problemas do sexo, e que seu comportamento, bem como a intensidade desse desejo de saber, seria marcado pelas pressões da educação que influenciariam ainda a época do surgimento desses interesses. A curiosidade das crianças sobre as questões do sexo surge não espontaneamente, mas por intensos sentimentos que aguçam seu pensamento no drama edípico familiar, seja em seu próprio contexto familiar, seja por observar o que acontece a partir da família de um colega de escolinha, na televisão. O fato é que é inevitável que a criança se depare com isto por volta dos dois anos de idade e tenha seu pensamento estimulado. As investigações da criança sobre o sexual surgem como primeira forma de um desejo de saber. O sexual se torna a primeira questão para a criança também porque o sexual na cultura diz respeito ao que disto se faz mistério, do que está aí, mas não se fala.

Todo esse estímulo da capacidade de pensar impulsionado pelos afetos da situação familiar em que há a chegada de um novo bebê e com ele a ameaça de perda dos carinhos das figuras investidas de afeto, sejam mãe, pai ou seus representantes, leva a criança à sua primeira grande questão, que é saber *de onde vêm os bebês* (FREUD, [1908] 1996).

Entre as teorias sexuais infantis, as que a criança formula para responder suas questões, inicialmente, está a atribuição da existência de um pênis a todos os seres vivos, pois não diferencia os sexos num primeiro momento do percurso da infância (FREUD, 1908). Somente depois irá representar a existência da diferença sexual entre homens e mulheres, primeiro negando com a fantasia de castração, depois aceitando a diferença imaginária anatômica entre os corpos nos quais registra a falta do castrado pela via do simbólico.

Outra teoria importante da criança é a que explica o nascimento dos bebês (FREUD, 1908). Num primeiro momento, após as teorias oferecidas pelos adultos – como a da “cegonha” – que não a convencem mais, pois a criança passa a saber que a gestação e o nascimento se dão no corpo, ela passa a acreditar que o nascimento acontece como uma evacuação. Só depois do registro das diferenças anatômicas é que, pelo conhecimento da vagina, a criança registra a gestação como pertencente apenas à mulher e o nascimento por essa genitália.

Há ainda outra teoria comumente encontrada entre as crianças, a teoria sádica do coito, na qual a relação sexual é entendida como um ato de agressão do mais forte ao mais fraco (FREUD, 1908). Toda criança fantasiará a relação sexual, não necessariamente viverá ou

presenciará essa cena. A relação sexual precisa continuar sendo uma questão das investigações sexuais infantis para que a criança possa descobri-la e ter a possibilidade de representá-la diferentemente dessa fantasia.

Tecendo a discussão entre os trabalhos analisados, Casarotti (2009), Silva (2015), Silveira (2010) e Boroto (2016) concordam que a infância é um tempo de curiosidades e investigações sobre o sexual e independe da intervenção do adulto. É um tempo de pesquisas e descobertas que a ajudam a organizar seu mundo e desde muito cedo toda criança manifesta curiosidade com relação às questões sexuais e se lança em investigações, a partir das quais vai construindo suas teorias.

Casarotti (2009) indica que é essa a importância da curiosidade da criança em relação ao sexual. É a partir dela que a criança vai construindo suas representações sobre a realidade externa. De onde vêm os bebês e o que é a morte são apenas questões que abrem a possibilidade de um leque de representações que a criança constrói no percurso de busca por respostas. É na comparação imaginária dos corpos que a criança encontra vários significantes para diferenciar o ser masculino do ser feminino. Boroto (2016) afirma que a criança, desprovida do sentimento de vergonha, satisfaz-se em despir-se e ver o corpo despido de seus pares, porque tem curiosidade em ver os genitais e tocá-los.

Silveira (2010) menciona a curiosidade sexual da criança sobre os corpos dos pais nessa relação de amor em que solicita deles, seus objetos de desejo, qualquer sinal de afeição, assim tem curiosidade por ver seus genitais ou assisti-los realizar as funções excretórias.

Casarotti (2009) indica, ainda, que é na relação familiar que a criança toca o outro, toca a si mesma, é tocada pelo outro e a curiosidade sobre o corpo e suas sensações despertam para tomá-la na construção de ideias, teorias e fantasias que expliquem suas questões. Também, segundo a autora, a curiosidade infantil pode ser aguçada se for oferecida à criança informação em demasia, assim, se indica oferecer as informações que saciam a questão da criança pelas quais se percebe que ela se dá por satisfeita. Para a autora, esse é o dever do adulto e da instituição educativa. Nesse mesmo sentido, Silveira (2010) cita uma passagem freudiana para falar da quantidade de informação que, se proporcionada em quantidade certa, o sacia a dúvida.

De nada adiantaria, se não para deixar a criança confusa, tentar explicar, por exemplo, o sistema reprodutivo do corpo humano, de ambos os sexos, diante de perguntas infantis como: de onde vêm os bebês? A criança formula suas questões e as endereça aos adultos de acordo com suas condições psíquicas. Isto implica o adulto na responsabilidade de ir ofertando à criança palavras que digam o que ela precisa saber, mas observando, nas construções que a criança faz do assunto, o que tenha condições de entender. É somente na relação com a criança

que se pode entender quando o que foi dito é o suficiente para ela. Insistir em explicações e palavras que extrapolem as condições da criança pode angustiá-la.

Sobre a questão da curiosidade infantil, Casarotti (2009) cita Freud (1910) para afirmar que todas as perguntas que a criança faz insaciavelmente suscitam a perplexidade no adulto (por vezes até mesmo o incômodo), levando-o a perceber o movimento infantil de fazer questões substitutas a uma pergunta nunca feita, e que não pode ser feita, pois diz respeito a seu lugar sexuado.

Quanto à análise do trabalho de Silva (2015), o autor afirma um certo ponto do texto: a “sexualidade na criança é estimulada pela curiosidade, desde cedo, de descobrir a vida que vê, inicialmente, de seu pai e de sua mãe” (p. 150). Nesse ponto jaz um equívoco, pois a curiosidade é um movimento psíquico do sujeito de grande investimento pulsional. A curiosidade surge e se sustenta na pulsão, na satisfação que a criança obtém a partir de suas investigações, e não surge a partir da realidade que vê, até porque muito do que a criança vai investigar diz respeito ao material de suas fantasias. Por isso a psicanálise considera a existência da pulsão de saber, também mencionada pelo autor no próprio texto. Aqui se trata da realidade interna do psiquismo e não da factual e externa a ele.

Ambos trabalhos analisados explicam: as teorias infantis estão fadadas a serem abandonadas em determinado ponto da vida pela criança, algumas recalcadas ao inconsciente para retornar e influenciar o sujeito no decorrer da vida (BOROTO, 2016; CASAROTTI, 2009).

3 DA PRODUÇÃO DO (NÃO) SABER E SUBJETIVIDADES ÀS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para analisar os efeitos das experiências no âmbito da educação infantil sobre a produção de subjetividade e discutir a relação entre sexualidade e educação infantil, é necessário fazer apontamentos sobre a realidade institucional cotidiana atual. Para isso, valho-me aqui de alguns conceitos foucaultianos de discurso, governabilidade, docilização, disciplina, a fim de construir uma possível leitura desses atos educativos institucionais, entrelaçados a apontamentos embasados nos estudos culturais, ambos acessados nas disciplinas do programa de mestrado, e ainda na teoria psicanalítica apresentada no capítulo anterior que ainda não está contemplada no currículo do programa. A partir deste capítulo é possível articular as contribuições psicanalíticas àquelas ofertadas no currículo do PPGE Unesc, buscando provocar a ruptura necessária para apontar a relevância de um lugar a ser ocupado pela psicanálise entre os autores e teorias ofertadas no Programa.

3.1 INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS, UM TERRITÓRIO DE DISCURSOS

Nas premissas teóricas foucaultianas, interessa o dito como realidade discursiva, sendo o ser humano um ser discursivo, constituído pela linguagem. A arqueologia⁷ foi apontada como o método próprio para descobrir como o homem se constitui a partir da sua própria historicidade. Nada existe a priori, tudo se constrói a partir do acúmulo do que se fala sobre.

O saber é uma questão que marca presença nas instituições educativas. Ele pode ser entendido como um discurso definido por um conjunto de enunciados relativos a uma materialidade institucional, de uma estrutura de poder. O discurso é histórico, temporal e descontínuo, retrata um fragmento da história. Tem relação com o espaço e o tempo. Desse modo, se os sujeitos são constituídos pela linguagem, eles são constituídos no e pelo discurso do momento sócio histórico no qual estão inseridos. Para validar e estabelecer esses discursos, a sociedade desenvolveu vários mecanismos, um deles é o poder disciplinar e, dentro dele, o regime de verdade do exame, próprio das ciências humanas. A instituição educativa surgiu como ferramenta disciplinadora e coercitiva desse sujeito, moldando-o, manipulando-o, treinando-o para tornar-se útil de acordo com a necessidade de seu momento sócio-histórico

⁷ É o método que analisa o discurso enquanto conjunto de coisas ditas quanto às suas emergências e transformações, sem se ater ao estudo do significado comum para o coletivo. A Arqueologia insiste na análise do discurso até a sua unidade de enunciado, que são as regras pelas quais se torna significativa uma expressão.

(GIACOMONI; VARGAS, 2010) e avaliando-o a partir do “olho clínico” das ciências humanas, o que caracteriza o exame.

Dentro da perspectiva psicanalítica, o discurso pode ser pensado conforme menciona Jerusalinsky (1999, p. 9):

O discurso revela, na sua colocação em ato, modos de saber que constituem o suporte para que se articule posteriormente um conhecimento rigoroso. E, vice-versa, o conhecimento rigoroso permite arriscar-se, no campo do saber, por terrenos que anteriormente ficavam decididamente incertos e perigosos. Isto abre caminhos para a interdisciplina porque permite, com maior nível de segurança - ou de coragem -, a implementação de diversas formas discursivas ainda por leigos no discurso específico em questão.

As Instituições de Educação Infantil surgem com a função de educar pela veiculação e atuação pautadas em discursos, investidas de poder, como uma sólida referência formativa, pois a criança passa a maior parcela do seu dia na instituição com as(os) educadoras(es) do que em casa com os familiares. Os familiares adultos precisam se inserir no sistema de trabalho remunerado para garantir a vida. Dessa forma, desde muito cedo a criança está imersa num discurso institucional, no contexto atual, regulado pelo Estado.

Levando em conta os processos de dispersão e descontinuidade dos enunciados que formam um discurso, verifica-se uma heterogeneidade do objeto, uma vez que ele se constitui do que foi dito sobre ele. Muitas vezes surgem teorias contraditórias que devem ser analisadas à guisa de um sistema comum a sustentar uma formação discursiva (GIACOMONI; VARGAS, 2010). Isso se verifica a respeito da sexualidade humana, ainda na infância.

Diferentes instituições operam diferentes formações discursivas (religiosas, científicas, de senso comum, entre outras) para representar e justificar suas concepções. Enunciações diversas podem coexistir em uma formação discursiva, tendo definidas suas regras de articulação. Não há uma forma única, o que pode haver é uma arquitetura de conceitos dispostos em forma e sua utilização num campo de saber e sua inter-relação com outros campos. A verdade, assim, aponta para alguém responsável por dizê-la (GIACOMONI; VARGAS, 2010).

Atualmente se observa, pelo menos em nível de Brasil, que a sociedade parece carecer desse alguém detentor da verdade, com tamanha inquietude a convocar e eleger mestres a qualquer custo. Seja o insuportável vazio de referência leva a escolhas de discursos extremistas, de intolerância e ódio, por exemplo, sobre muitos tópicos da humanidade, sem muita reflexão ou olhar crítico. A busca de um Mestre, possuidor de um discurso de verdade, opera como mecanismo através do qual delega-se ao outro poder sobre nós. Nesse sentido, abdicamos de nosso potencial para a governabilidade e passamos a ser governados. Deixamos de ser sujeitos do governo de si mesmos. Aderimos a um sistema de ideal burguês de manutenção do poderio

de uns sobre outros. A manutenção desse mecanismo atravessa os espaços educativos e a construção do conhecimento no momento em que se assume o temário curricular pautado em determinados conteúdos e excludentes de outros, sem questionar quem se beneficia com os conteúdos pautados/excluídos.

Pensando o espaço educativo, tem-se na construção do conhecimento uma formação para o sujeito da aprendizagem. Para uma aprendizagem crítica, a apropriação do discurso precisa, necessariamente, de uma prática pedagógica que considere e apresente suas dimensões, que o contextualize a um tempo, um espaço físico, geográfico e a uma instituição cultural. Que aborde variações dos conceitos e ideias, dos enunciados. É um processo de formação discursiva para quem aprende (GIACOMONI; VARGAS, 2010).

O que se observa na prática é o confronto entre poderes, de um lado representantes de uma educação crítica e reflexiva, de outro, o conservadorismo e seus representantes, defensores de uma instituição educativa conservadora, tradicionalista e pouco crítica, e que está marcada, historicamente, como uma das principais instituições disciplinadoras e produtoras de subjetividades, portanto subjetividades disciplinadas.

Nos últimos anos, tem-se visto operar elementos que provocam a transformação da instituição educativa, de uma lógica linear de constância para outra de inconstância e inconclusividade, ruindo o modelo de organização tradicional (GIONGO, MUNHOZ; OLEGÁRIO, 2014), corrompendo os mecanismos disciplinadores e reguladores estabelecidos em momento sócio histórico anterior ao atual. Ainda assim, a instituição educativa sob efeito de forças conservadoras mantém seu propósito original de transmissão do conhecimento – e de um conhecimento descontextualizado e tido como único verdadeiro –, geradora de uma atitude de saber não reflexiva, portadora da verdade.

Para cumprir com a finalidade proposta na LDB (1996), no artigo 2º, e favorecer “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, é preciso romper com a propriedade institucionalizada e fechada do discurso, provocar fissuras, aberturas para novas possibilidades de construção, de pensar o objeto e enunciá-lo. A rigidez e a universalização discursiva são de um intento conservador e resistente a mudanças – não que toda mudança seja desejável, mudanças sempre guiadas pelo fim que se almeja. É uma prática que pressupõe a imobilidade dos poderes e a fixação dos papéis. Um bom exemplo disso seria a manutenção das classes sociais e a fixação dos sujeitos, impossibilitando sua ascensão. Pode-se fazer rápida alusão às universidades públicas, consideradas de maior qualidade de ensino em relação às privadas. Nelas, as públicas, o acesso é muito concorrido e, na maioria das vezes, aqueles que conseguem acesso aos cursos mais

conceituados são jovens filhos de burgueses, que puderam desfrutar de determinadas condições que possibilitaram seu ingresso em cursos como medicina, por exemplo, enquanto camadas sociais menos favorecidas não conseguem tal acesso.

No cenário cultural brasileiro – e não só brasileiro – o saber médico ocupa posição privilegiada entre as classes sociais. Na grande maioria são os filhos da burguesia que acessam os cursos gratuitos de medicina, e os pagos também, dando continuidade à condição socioeconômica do grupo familiar na próxima geração, dificultando que pessoas de condições materiais menores possam acessar esses cursos e ascender de classe. É nos espaços que frequentam que pessoas acessam determinados discursos aos quais são privados outros sujeitos que não podem frequentá-los. A instituição educativa é em si um conjunto elaborado de práticas sociais permeadas por mecanismos de poder, e a experiência nessas instituições tem sido produtora de sujeitos como efeitos de verdades que circulam nos discursos do espaço educativo.

O que seria a educação escolar, senão uma macro e complexa instituição de relações dadas em práticas sociais? Também um dispositivo modelador de formação de sujeitos no processo de aquisição de conhecimentos? Segundo Carvalho (2014), pode-se compreender que aparelhos educacionais foram constituídos, entre outros motivos diversos, com o intuito de agrupar sujeitos em condições de vivências, em possíveis experiências com objetivo prático de condução humana e, conseqüentemente, formação de subjetividades. Nesses espaços e condições são comparados, hierarquizados, diferenciados, homogêneos, classificados e distribuídos em funções sociais. São, enfim, disciplinados.

Tais vivências estão contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil na categoria “campos de experiências”. Estão subdivididos em cinco campos: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) oralidade e escrita; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os campos de experiência estão definidos como:

Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p. 36).

A experiência educativa infantil formatada nos moldes de uma instituição é gestada pelas diretrizes do Estado. O Estado, como representante de seus interesses e daqueles que detêm o poder, conduz a experiência na instituição educativa a partir dos documentos normativos. Por mais participativa e democrática que possa ter sido anunciada a construção da Base Nacional Comum Curricular, ela está a serviço de interesses hegemônicos que compõem

o Estado. Porém, como assinala Foucault, onde há poder há resistência, então, existe toda uma margem de manobra para constituir novas hegemonias.

Para a discussão desse componente político da educação, Lajonquière (2000, p. 188) contribui:

[...] No revoltoso século XIX, a escola "laica, gratuita e obrigatória" foi a figuração institucional mais acabada da infância moderna – de fato, verso e reverso de uma mesma moeda, objeto de disputas políticas. O usufruto da escola republicana foi reivindicado como direito, a despeito da vontade de alguns, que sempre querem que os direitos sejam de fato privilégios de poucos. Por quê? Porque todos intuíaam que ela detinha a chave de acesso à infância. A escola incorporou a tensão narcisismo/desejo embutida na infância, e, assim, além de ter exprimido, como toda instituição, um projeto de moralização, funcionou como uma máquina movida a desejo possuidora de grande força subjetivante.

A instituição educativa é um espaço físico e virtual de relações que tem como intento a governabilidade da existência (CARVALHO, 2014, p. 108). A disciplina como contenção dos corpos, dos pensamentos e do falar surge como símbolo da solução dos problemas cotidianos no cumprimento dos objetivos das normativas. Tais situações-problema, na verdade, constituem circunstâncias em que não se sabe como conviver com a diversidade e a diferença. Suprimimo-las para, no controle de todos, fazer “dar certo”, mas o que exatamente? O que nos é feito acreditar como ideais e objetivos institucionais: “o melhor para todos”.

Em efeito, a instituição escolar sempre teve um papel fundamental na produção de subjetividades, ora por ser um lugar que se configurou por relações de poder e saber, ora por ser atravessada por configurações sociais. Sabemos que as subjetividades hoje se produzem de forma diferente das do início do século XX; no entanto, parece que ainda encontramos rastros disciplinares nas escolas que se misturam e se mesclam às novas técnicas de controle (GIONGO; MUNHOZ; OLEGÁRIO, 2014, p. 74).

Na discussão proposta por Foucault (1987), a *disciplina* é reconhecida como método de controle minucioso do tempo, espaço, movimentos, gestos e comportamentos, como arranjos de dominação com finalidade de docilizar os indivíduos. Técnicas com grande poder de propagação, detalhes sutis de aparência inocente, porém suspeitas. Os mecanismos disciplinadores passam, na grande maioria das vezes, despercebidos, reguladores silenciosos e definidores de padrões. Para Foucault, a disciplina, mais que um método, é um tipo de poder, específico da modernidade e suas instituições, que é exercido em forma de rede com o objetivo de conformar as subjetividades como “corpos dóceis” para o capital. Um corpo dócil é aquele que já está conformado para melhor produzir. Essa conformação advém, exatamente, do controle metódico do tempo, espaço, movimentos, gestos e comportamentos.

3.2 VIGILÂNCIA E REPRESSÃO NO EXERCÍCIO DO PODER

Nas instituições educativas há um mecanismo regulador e disciplinar semelhante à prática confessional. É um espaço de exame de consciência produtor de verdades sobre o sujeito a partir da auto-enunciação. Entre as práticas confessionais estudadas por Candiotti (2006), está o diretor de consciência como função de exigir que o sujeito verbalize sobre si e constitua sua subjetividade, sua imagem de si, modos de agir, a partir do que reconhece de si.

Boroto (2016, p. 63) constata, partindo do relato de educadoras, as práticas interrogativas exercidas sobre as crianças nas Instituições Educativas Infantis: “até mesmo a suposta vítima do beijo, o ‘beijado’ é interrogado”.

Assumir e obedecer: uma analogia atualizada das(os) profissionais que “orientam” e trazem para a Diretoria a(o) indisciplinada(o) para refletir sobre seus atos e assumi-los como impróprios, errados, e acatar as instruções sobre o modo correto e adequado, o que se espera como normal. Uma prática impingida à criança nos anos finais da Educação Infantil, no processo de iniciação aos moldes das etapas seguintes.

As diretrizes normatizadoras nas instituições educativas estão como exigências aos alunos e professoras(es), sendo estes recrutados para fazer cumprir à risca o que se tem no plano para todos. A frustração, inevitavelmente, se instala numa configuração em que todos, por algum momento, deverão acatar e realizar algo, ainda que, muitas vezes, em contrariedade e discordância. Há mecanismos de vigilância e controle, para que se vigie e garanta que o outro desempenhe com eficiência a sua função social estabelecida: a educadora que garante que o aluno cumpra suas obrigações escolares; o aluno – na educação infantil, mais propriamente através da atuação dos familiares – que vigia a educadora para garantir que cumpra seu papel de educar, assim como a diretora, e ambas vigiam a diretora em seu trabalho de manter a ordem e a eficiência da escola. São as relações de poderes às quais estão, a todo momento, submetidos de alguma maneira.

Como destaca Casarotti (2009, p. 31), o olhar ganha posição de centralidade na lógica da vigilância. Estamos vivendo uma “sociedade escópica”, onde ver/ser visto tornam-se formas de gozo entre o prazer de ser visto e o poder de ver. O que é dito, para ter valor, precisa ter sido visto, comprovado pelo olhar vigilante de alguém. A prática confessional passa a ser contestada. Assim, profissionais do âmbito educativo são cada vez mais assombrados e monitorados por mecanismos tecnológicos, inclusive pela instalação de câmeras nas salas de aula, por exemplo. Nesse sentido:

[...] 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 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. (CASAROTTI, 2009, p. 32-3).

Qual o sentido da experiência institucional educativa tão marcada pelo que se deve e o que não se pode fazer, de ter de acatar as ordens aparentemente de alguém, mas que, na verdade, não se sabe ao certo atender ao interesse de quem? Das professoras(es), da supervisão, da direção, das Secretarias de Educação, do Ministério, da nação, do mundo capitalista, uma hierarquia decisória e de interesses tão extensa, com tantos envolvidos, em que rastrear o desejo de quem se atende é algo da ordem do impossível. Os discursos se propagam sem fonte, desvanece sua propriedade autoral, mas preserva-se seu *status* de verdade, pois “um sujeito, quando ocupa um lugar institucional, faz uso dos enunciados de determinado campo discursivo segundo os interesses de cada trama momentânea” (GIACOMONI; VARGAS, 2010, p. 122).

A orientação freudiana ensaia um sentido para essa experiência institucional educativa marcada pela repressão, ainda que não na medida e na intenção da docilização subjetiva foucaultiana. Certa medida é necessária para a constituição do sujeito, mas o excesso é prejudicial, como discutem os autores a seguir:

Freud (1908/1976e) afirma que a educação tem o papel de limitar o autoerotismo, para evitar que o sujeito se fixe nele e torne a pulsão sexual fora de controle. Embora a educação vise reprimir as pulsões sexuais, elas não desaparecem por completo, e continuam a existir, mas de forma ‘camuflada’. Assim, as medidas utilizadas pela educação para suprimir a energia sexual são consideradas, por ele, como severas e produtoras de neurose, mesmo já havendo o reconhecimento da necessidade de certa repressão – para que a pulsão não saia das fronteiras toleradas socialmente. (SILVA, 2015, p. 215)

Kupfer (1989) faz uma leitura diferente sobre o que Freud quis dizer para o objetivo da educação quanto ao destino pulsional. Se de cada pulsão uma parte é recalçada ao inconsciente, outra irá compor a sexualidade genital e outra, ainda, será sublimada, o objetivo da educação consiste em, para além da repressão, operar na possibilidade de sublimação para a constituição do sujeito. É preciso demarcar que para Freud e Foucault a repressão tem emprego e sentido diferentes.

Segundo Chaves (1988), um postulado foucaultiano que caracteriza sua relação com a questão do poder diz respeito ao “modo de ação” (p. 86). Situa o poder como produtor de campos de objetos e de rituais de verdade. Portanto, o poder não deve ser tomado apenas em seus efeitos negativos, ao contrário, deve ter sua positividade realçada. Nesse sentido, a repressão pode ser entendida, quando é tomada como forma de poder, como algo que sustenta um caráter de positividade, que também produz realidade.

E aqui jaz uma diferença entre a teoria psicanalítica e a foucaultiana. Ambas tratarão de situar a repressão como produtora de realidade, mas de realidades diferentes. Enquanto na primeira teoria, a realidade que se produz a partir da repressão é a realidade psíquica, na segunda teoria, a realidade que se produz é a realidade externa ao sujeito, mas que retornará e incidirá sobre ele, causando efeitos sobre essa realidade psíquica.

Foucault (1988) tece a crítica à historicização do sexo organizada pela lógica da repressão. A proibição, o silêncio são enaltecidos na história da sexualidade e é exatamente esse o alvo da crítica foucaultiana. O autor nega a hipótese repressiva, e argumenta que na modernidade há a “colocação do sexo em discurso”. No ponto em que se discutem a sexualidade e a repressão, se dá uma superfície de contato entre essa teoria e a teoria psicanalítica.

É preciso considerar que além do fato de a repressão consistir em conceitos diferentes em cada uma das duas teorias, para a psicanálise a repressão é algo constitutivo do sujeito, um obstáculo à realização plena do desejo, o impossível. É aquilo que se faz necessário para que o sujeito possa desejar, tem a ver com a castração na impossibilidade da total satisfação pulsional. Já na teoria foucaultiana a repressão não é tomada exatamente como um conceito, mas tem relação direta com a dinâmica do exercício de poder.

No viés político do exercício de poder, mais precisamente com relação à Educação Infantil de zero a três anos, talvez possamos pensar no intuito principal: garantir as condições de cuidado do *infans*, para que seus responsáveis possam trabalhar e ser úteis na cadeia produtiva. A onda de antecipação da alfabetização e escolarização aponta para outro intuito com relação às crianças de quatro e cinco anos, a colocação desse sujeito por maior período de tempo no universo que dá condições para introduzi-lo nas habilidades necessárias ao mundo do trabalho. Tomando isso pelo ponto de vista psicanalítico, interessa reprimir as pulsões na intenção de sublimá-las para o mundo do trabalho.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a instituição educativa formata, vigia, controla, regula, é nela que se tem a possibilidade de acessar o novo e o necessário ao despertar da consciência, guia da atitude de poder transformar essa mesma realidade. Portanto, é necessário refletir sempre até que ponto ela, a instituição educativa, está aberta para o novo e não está apenas como uma redundância de condicionantes e matrizes comportamentais (CARVALHO, 2014). Há momentos propícios para que essa reflexão tome corpo e esteja garantida no espaço educativo institucional como, por exemplo, a construção e necessárias atualizações do Projeto Político Pedagógico.

3.3 PRÁTICA DOCENTE: A PEDAGOGIA E SEU INEVITÁVEL POSICIONAMENTO EM RELAÇÃO À SEXUALIDADE INFANTIL

O exercício da pedagogia implica a(o) profissional a posicionar-se em relação ao que se faz presente no cotidiano institucional. Assim sendo, a sexualidade infantil como elemento tão presente atravessa a figura do(a) educador(a) que fará algo dela a partir do que dela concebe. No entanto, como a instituição precisa de um funcionamento ordenado, pois não pode ser qualquer coisa a partir de concepções pessoalizadas de cada profissional, documentos de referência como o Projeto Político Pedagógico devem constituir espaços de um discurso comum a todas(os). A sexualidade na educação infantil deve estar presente nesses documentos, como um acordo, uma construção coletiva, como indica o autor do trabalho analisado:

[...] logo no início do ano letivo, no Projeto Político Pedagógico que, ao longo do ano letivo, o tema da sexualidade humana e científica será abordado e que no dia a dia da escola, quando as curiosidades e as manifestações da sexualidade aparecerem serão confortavelmente e prazerosamente dialogados no âmbito das ciências sexoeeducativas, justamente, para se ir interiorizando e se construindo uma crítica à sociedade erotizada e aos sentidos comuns e conservadores quanto à assexualidade das crianças, o que assenta a questão do direito à criança de acessar os conhecimentos sobre o seu corpo, evitando e prevenindo, dentre outras coisas, o abuso e a violência, tão presentes na sociedade brasileira. (SILVA, 2015, p. 147)

Ou seja, é nesse momento precioso de discussão do Projeto Político Pedagógico que a sexualidade precisa passar a ser tomada como elemento presente cotidianamente e parte da estruturação psíquica da criança. Se assim for concebido no Projeto, as situações frequentes com as crianças que denunciam o exercício da sexualidade infantil poderão ser tratadas pelo(a) educador(a) de forma a dar uma direção teoricamente orientada para o manejo das situações com naturalidade.

A construção do saber perpassa indispensavelmente a figura da(o) educadora(or) como profissional que faz o governo das relações, no espaço escolar, como peça de um maquinário maior, no indicativo das experiências de realidade cotidiana dos alunos. A ela/e compete o planejamento das atividades, a aplicabilidade direta das ações de governo dos sujeitos e das relações, estar numa posição entre “a arte de governar e saber da verdade, ou ainda entre exercícios de poder e manifestação da verdade” (FOUCAULT apud CARVALHO, 2014, p. 108).

São essas/es profissionais que escolhem cada atividade a propor como plano de aula, dentro do rol temático proposto nos documentos norteadores, com a qual o sujeito irá ocupar-se durante o tempo da realização. O próprio termo “plano” já revela: por de trás de cada atividade há intenções. O modo como as crianças podem relacionar-se, as brincadeiras, os

contatos físicos ou verbais, o que podem/não podem em relação umas às outras, também é regulado por essas/es profissionais com base no que têm representado para si como ideal.

A prática de um formato ideal para o trabalho no âmbito das instituições educativas opera uma mentalidade intencionada que pode ser entendida a partir da noção de que:

[...] um discurso é investido historicamente de um teor verdadeiro, porque cumpre com uma funcionalidade específica, qual seja, produzir efeitos de poder instituindo regras para o governo das pessoas, dividindo-as, examinando-as, adestrando-as, sujeitando-as. (CANDIOTTO, 2006, p. 69).

Nesse cotidiano de enquadramentos, há o que pode e o que não pode. Criam-se mecanismos de punição para os comportamentos indesejados e mecanismos de reforço, justificadores e até mesmo de bonificação para sustentar o discurso de positividade no cumprimento das normas. Foi-se o tempo em que “porque sim” era a resposta que bastava. A criatividade é a palavra da vez, amplia a exigência sobre profissionais da educação, que agora precisam ser mais, pensar mais, fazer mais, saber mais, tudo pela disciplina, para garantir o sucesso na realização dos objetivos da instituição. Mas há ainda um outro aspecto disso: “porque sim” não é uma resposta crítica, é alienadora. Então, exigir uma resposta fundamentada é afrontar a disciplina, é desejar formar educandos críticos, que se autogovernem.

É fácil transpor essa descrição teórica sintetizadora de conceitos para a realidade institucional em que se fazem tão notórias as práticas de educadoras(es) que visam apenas à repressão da sexualidade da criança. É preciso lembrar, como dito na introdução desse trabalho, que as ideias foucaultianas negam a tese da repressão da sexualidade, pois ele diz que os séculos XVIII e XIX vão, a partir da ciência, incitar o sexo ao discurso, justamente para patologizá-lo, normalizá-lo, controlá-lo. Não pela repressão da palavra, mas pela repressão do ato, seja pela medicalização que inibe ou pela terapia que regula e controla, por exemplo. Em suas ações, as(os) educadoras(es) revelam que é preciso reprimir, está claro, mas por quê? Quando as crianças vão para a instituição de educação infantil e se beijam ou quando a criança manipula sua genitália ou a de um(a) coleguinha, a repressão acontece, mas por quê? De que forma?

Como diz um de nossos autores analisados,

Uma das manifestações da sexualidade infantil mais frequente 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. (CASAROTTI, 2009, p. 96).

Boroto (2016) também retrata a experiência infantil, os atos possíveis de observação visual demonstrativos da sexualidade da criança. Na fase fálica, a região genital recebe ênfase

e é tomada como zona erógena deste tempo da organização da libido. Isso provoca na criança a atenção para os órgãos genitais, a vontade de manipulá-los. Nesse período, ainda não há inscrição da moralidade, da vergonha como formas de recalque dos impulsos, logo, a criança manifesta abertamente sua sexualidade, sem obedecer às normas ou regras morais.

Esse é o retrato das experiências que constituem os desafios cotidianos das(os) profissionais da educação. A sexualidade se apresenta de maneira direta, sem “rodeios”, pura e diretamente em atos ou em questionamentos que exigem da(o) profissional um posicionamento, uma resposta, como indica um dos autores analisados:

As crianças esperam um posicionamento docente quanto às suas curiosidades e necessidades sexuais que, geralmente, em casa são silenciadas. Na representação da figura do professor, reside muito das expectativas das crianças. Isto se vê, por exemplo, quando as crianças ao perguntarem, ao terem curiosidade sobre a sexualidade estão dizendo aos adultos professores: “Eu quero saber sobre isto, é meu direito”. O conceito de transferência ao professoral explica também que grande peso da formação sobre a sexualidade está em suas mãos, no sentido de organização de um programa de educação sexual na escola de educação infantil, esclarecido aos pais no dia da matrícula. (SILVA, 2015 p. 127).

Casarotti (2009, p. 14) afirma: “[...] quando a sexualidade ‘frequenta’ a escola, ela é causadora de um conjunto expressivo de dúvidas e mal-estar”. Isso porque a sexualidade infantil está aí, tão presente nessas instituições, e precisa ser tomada como algo fundante do sujeito, que requer ações de ordem concreta. As crianças convocam o outro-educadora(or), assim, a ocupar um lugar e a ter uma função na sua história de experiências constituintes.

O mal-estar da(o) educadora(or) é expressivo da sua própria sexualidade e dos mecanismos de recalque que precisou realizar ao fim de sua infância. Como diz ainda a autora: “a operação do recalque 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” (CASAROTTI, 2009, p. 44).

Como cita Kupfer (1989, p. 47): “eis por que, em *O mal-estar na civilização (1930)*, Freud dirá que as práticas educativas são determinadas pelos recalques sofridos pelo educador, que incidem sobre a parte infantil de sua sexualidade”. Assim, a autora retoma o questionamento freudiano sobre o porquê de a educação ser sempre tão repressora, bem como a resposta erigida na hostilidade repressora que representa uma defesa: como a que o eu organiza contra a pulsão sexual e a ideia incompatível. A instauração desse conflito psíquico é produtora da neurose, logo, a educação exageradamente repressora é neurótica.

Lajonquière (2000) transpõe o conflito para mais uma dimensão, a dos tempos da infância e do adulto. Para ele, toda criança desperta no adulto a lembrança da infância que não pode retornar porque seu tempo já foi. A infância que já foi deixa como herdeira o infantil da

sexualidade, algo que não cessa de (não) se inscrever e lembra o adulto a todo momento de uma dívida simbólica com aqueles a quem deixou a desejar. Todo adulto demanda da criança que deixe para trás sua condição de *infans*, ao mesmo tempo em que sabe da impossibilidade real disso acontecer. Toda criança, por sua vez, tomada por esse dispositivo temporal e psíquico do adulto, supõe nele um saber fazer com a vida e passa a desejar e ir em direção a isso, do tempo em que será adulta e saberá o que fazer com a vida. Quando adulto, o sujeito se defronta com o fato de que ser adulto não é ser tão sabido assim, logo, o tempo da espera foi um tempo perdido que deseja recuperar. Eis que reside aí um conflito em cada um de nós entre o adulto e a criança que um dia foi e que irá se presentificar no ato de educar, que para o autor:

Educar é, precisamente, isso. Ou, em outras palavras, é transmitir marcas simbólicas – inventar metáforas – que possibilitem ao pequeno sujeito usufruir de um lugar a partir do qual possa se lançar às empresas impossíveis do desejo. Esse giro de posição no discurso é a própria condição de possibilidade de que venha a existir um tempo de infância. Quando o *infans* deixa de ser tal, a infância passa a existir como perdida, mas não toda. O que resta desse (des)encontro com o adulto, em parte, inscreve-se psiquicamente como desejo sexual e infantil, ou seja, como aquilo que passa a fazer falta num mundo sempre adulto. Já uma outra parte desse (des)encontro, ou falta de relação (*rapport*) adulto-criança, permanece como gozo. (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 186).

A sexualidade infantil não é uma questão que depende da aprendizagem apenas, não pelo menos cognitiva, como se costuma pensar o aprender, com a transmissão de informações pela explicação. A fala é necessária, é claro, mas para entrelaçar a palavra à vivência do corpo, é pela via do afeto e do corpo que a sexualidade acontece e precisa ser traduzida em discurso. Aí se encontra uma limitação para a pedagogia, com a qual pode a psicanálise contribuir, oferecendo referências para tratar o real do corpo em jogo na educação. Esse real que resiste à simbolização na tarefa que cabe a educadoras(es) de civilizar as novas gerações. Para isso é indispensável que as(os) educadoras(es) possam saber da sua própria infância além do pouco que lhes é permitido pelo esquecimento que caracteriza o período de latência (FREUD, 1913 apud CASAROTTI, 2009).

Giongo, Munhoz e Olegário (2014) constataram que, na visão de educadoras(es) sobre a instituição educativa, o êxito se sobrepõe à ideia de um espaço de experiências, aprendizagens e afetos. As justificativas assim apresentadas diante de atos de repressão acabam por influenciar o contexto social, uma vez que sua prática vai além dos muros da instituição, e o que foi aprendido é levado para a vida.

Casarotti (2009) comenta sobre a moralidade como uma força com a função de espiar algo proibido, um crime, a saber: a sexualidade. Uma força que tende a presentificar a experiência sexual infantil de cada um, transformando o criminoso agora em algoz, observador

atento, a quem se deve vigiar e punir. Uma força que tem, muitas vezes, nas suspeitas ou temor do abuso sexual, fantasias que atravessam a realidade. E podemos trazer Foucault, para quem a sexualidade é vigiada na escola, na fábrica, no hospital, porque o mais importante é a constituição do corpo dócil para o trabalho, e este corpo não pode sentir prazer, a disciplina se distancia do prazer. O trabalho deve ocupar toda a existência do indivíduo.

Muito se evidencia quando encontramos justificativas pautadas, por exemplo, em premissas religiosas como justificadoras dos atos repressivos da sexualidade infantil. O que se põe em jogo nessa relação entre a(o) profissional e a criança é todo um repertório imaginário constituído a partir da história de vida pessoal da(o) profissional, bem como ali estão inscritas as representações assoladas por gerações na cultura. Ou seja, a subjetividade da criança se produz a partir dessas representações oferecidas a ela em palavras que, nesse caso, operam como tradições de coisas a serem ditas nessas situações.

“Papai do céu não gosta” ilustra com fidelidade o que se quer dizer aqui. É uma frase pronta, clichê, oferecida à criança quando exerce sua espontaneidade em comportamentos reprovados pelos adultos, com embasamento religioso e que, bem sabemos, não será o suficiente para que a criança desista de suas investigações sexuais.

Freud ([1907]1996), no texto “*Esclarecimento sexual das crianças*”, indicou como tempo certo para esclarecer as crianças sobre as questões de natureza sexual o tempo no qual a criança demonstrar algum interesse por isso. É preciso entender que sua curiosidade indica a existência de algo dessa natureza na experiência infantil, algo com o qual terá de se haver, e negar à criança a informação é privá-la das condições de dominar intelectualmente o que tem se apresentado a ela por meio de sua vivência. O que podemos tomar deste texto, inclusive, como advertência:

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. (FREUD, [1907]1996, p. 127).

Pode-se fazer relação disso com o que a autora na citação a seguir:

Sendo assim, o repúdio e a energética contestação da sexualidade infantil são remanescentes das barreiras de repugnância, nojo, vergonha e dos padrões morais erigidos na fase de latência contra a sexualidade infantil em prol da formação dos sentimentos valorizados socialmente. (CASAROTTI, 2009, p. 35).

Não se trata apenas de derrubar os muros da moral e liberar até então a sexualidade proibida. É preciso despertar! Se a resposta padrão, aquela que vem pelo automatismo da prática

para a demanda da criança, for *não*, é preciso se perguntar: por que não? As respostas para perguntas como essa fazem a diferença na construção de uma atitude pautada na criticidade por parte do(a) educador(a). Certamente, farão a diferença também para a criança, que precisa do registro do “não, porque não e ponto!”, que para a psicanálise é da ordem da Lei e tem relação com a metáfora paterna, ambos os registros necessários para a estruturação do sujeito. Mais ainda, a criança também precisa construir algo sobre as exigências pulsionais que se fazem sentir e se manifestam no corpo, sejam elas possíveis ou não. O que a psicanálise nos diz é: não há resposta pronta, tudo está para ser construído na relação eu/outro, criança/educador(a).

No entanto, para as vivências prescritas no currículo, os documentos de referência atuam como indicativos de ações imaginariamente formuladas que não suprirão a falta real da(o) profissional. Essa falta revela a castração da(o) próprio profissional, do que é da ordem do limite, no sentido de que não é possível ter todas as respostas, não é possível calcular e prever os efeitos diretos de suas ações no cuidado da criança.

O drama da experiência de ser educador(a) e confrontar-se com suas limitações; com o olhar vigilante dos pais, da sociedade, da instituição; com a exigência de uma ação prática de manejo das situações que se configuram a partir dos atos expressivos da sexualidade infantil, levam a(o) profissional a buscar no seu passado, na sua subjetividade, resposta para a questão que se apresenta.

De acordo com o referencial do capítulo anterior, a criança pode ser entendida como constituída num movimento pulsional disperso ou de pulsões parciais que caracterizam a sexualidade infantil, as exigências de satisfação pulsional se apresentam e, diante delas o trabalho da(o) profissional da educação infantil é oferecer a palavra para falar do que não pode ser feito. A infância é um tempo de significações, o tempo das primeiras inscrições a partir da relação entre o significante e o corpo, como pôde ser visto no capítulo anterior, quando falou-se do circuito pulsional.

Nesse mesmo sentido, como afirma Casarotti (2009), a supressão das pulsões parciais nos comportamentos que demonstram a sexualidade, em ato e palavra, de nada adianta, se não para criar a possibilidade da fixação nos objetos da sexualidade infantil e o efeito da neurose.

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 com 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, constituem o erro educacional mais cheio de consequências 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. (CASAROTTI, 2009, p. 73).

Freud (1907, p. 123) questionou sobre os propósitos dos adultos em ocultar das crianças a verdade sobre o sexual: “Será possível que o conhecimento que lhes é negado não as alcançará por outros meios?”. O que se tem ignorado é o fato de a própria ocultação da verdade em nome da ideia supersticiosa de manter a criança alheia ao tema a instiga na direção de sua pesquisa, e, como efeito, a própria intensificação dos atos expressivos da sexualidade infantil pode acontecer.

Boroto (2016) faz menção, por seu entendimento do que seria a orientação psicanalítica, à falta de sinceridade e às mentiras dos adultos para com as crianças em investigações sexuais. Isso é um erro que pode intensificar ainda mais a curiosidade da criança até atingir um nível de exagero. A criança pode ser tomada pela angústia e ser interpelada pela obsessão de saber de algo que o adulto sinaliza ser de tamanha importância a ponto de mentir a ela para que não saiba. É preciso ser sincero, verdadeiro e comunicar à criança aquilo que ela quer saber de uma forma que consiga entender.

Freud (1907, p. 127) indicou outra forma do que se pode tomar como advertência quanto a outro possível efeito das investidas adultas em ludibriar a criança e intimidá-la: “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”.

A ação da(o) profissional talvez deva considerar, além de permitir à criança a fala sobre o que ali está posto em questão, possibilidades sublimatórias para a eleição de novos objetos e formas socialmente aceitáveis da satisfação pulsional.

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 de sexualidade infantil a partir de seu referencial, por isso julga-os erroneamente pela via do erotismo genital. (CASAROTTI, 2009, p. 68).

Nesse sentido, Kupfer (1989) situa que Freud não se ocupou de criar métodos para a educação, esperando que a pedagogia o fizesse. Isso impinge à/ao profissional da pedagogia uma responsabilidade que, se concordando com o discurso psicanalítico, deverá posicionar-se de maneira ativa e reflexiva a pensar a criança, a educação, a sexualidade na prática do seu trabalho.

Um educador “psicanaliticamente orientado” poderia, por exemplo, oferecer argila em lugar de permitir que uma criança manipulasse suas fezes. Não se ocuparia, de modo principal, em gritar furiosamente com ela, ameaçando-a com castigos, caso insistisse em “sujar ali suas mãos”. (KUPFER, 1989, p. 44).

O adulto, no caso, a(o) profissional, precisa tomar a sexualidade por uma nova concepção descolada da genitalidade, para conseguir ocupar outra posição em relação à criança e saber como trabalhar a sexualidade dela quando se revela na instituição educativa. Comumente, nessas situações, a inscrição da moralidade, a repressão da sexualidade em ato e discurso, surge como resposta.

A interdição do desejo e o silenciamento do corpo precisam acontecer como forma de ascender a criança a uma forma de operação mais psíquica e menos corporal, mas o excesso, a negação, a mentira e o ocultamento podem prejudicar esse processo de constituição do psiquismo. A única forma que a criança dispõe de amar o outro e demandar seu amor é pela via do corpo. O desejo é a atividade pulsional constituinte do amor. Amar é desejar intensamente e esperar correspondência do outro que, por vezes, deve vir e por outras não.

É preciso esclarecer que a disciplina pode servir à psicanálise no sentido de que a criança precisa saber que não pode satisfazer-se de maneira desmedida e é pela intervenção – que interdita – do Outro, que tenta disciplinar a desordem pulsional, que a criança vai poder constituir-se. Diferentemente das ideias foucaultianas, que trazem a disciplina como docilização do corpo para o trabalho.

A(o) profissional precisa indagar-se: o que a criança quer dizer com isto? Para ela, o que significa o que está fazendo? Do que está a falar? Caso não houver questão por parte da(o) profissional que se dirija à criança, não há escuta. A criança é silenciada pelo discurso do outro que a toma a partir de si próprio, do seu próprio discurso para explicar cada situação.

Na prática, Casarotti (2009) e Borotto (2016) constatam que, ao impor o silêncio às crianças, embora parem de verbalizar suas questões dirigindo-se a elas, continuam suas investigações pelos banheiros, entre os pares e a partir de brincadeiras escondidas. Os espaços educativos são privilegiados no esclarecimento sexual infantil, bem como a tarefa da educação seria justamente ensinar à criança como controlar suas pulsões, na impossibilidade de ter liberdade absoluta para atuar todos os impulsos, imposta pelo convívio social:

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. (CASAROTTI, 2009, p. 76).

O silenciamento faz com que as(os) profissionais evitem trabalhar ou mesmo falar sobre a sexualidade, ainda que ela seja elemento constituinte do currículo como experiência programada, ou elemento cotidiano espontâneo e não-programado da subjetividade da criança.

Na Educação Infantil, o cuidado com o corpo atravessa a prática profissional cotidianamente. Os documentos norteadores como o currículo e as concepções pedagógicas

tentam traçar formas adequadas deste fazer. Isso no intuito de formatar o trabalho e seus efeitos, além de reduzir a angústia e o mal-estar da(o) profissional. Como indicado por de Casarotti (2009), o fantasma do abuso sexual assombra profissionais da educação, que não sabem mais como agir em situações cotidianas. A ereção do menino na troca de fralda, crianças que trocam beijos, masturbações, têm deixado as(os) profissionais sem ação. Tudo pode ser traumático, pode oferecer prejuízo à criança. No entanto, as ações dessa(e) profissional precisam ser tomadas como inerentes aos cuidados e à prática profissional, sem, no entanto, serem erotizadas ou confundidas com abuso sexual.

O ponto crucial é que se toma o trauma no sentido literal etimológico da palavra, como uma ferida. Algo prejudicial, que precisa ser evitado, como se isso fosse possível. O que é preciso evitar é a experiência na qual um adulto toma a criança por seu objeto de agressividade, como no que comumente chamamos de abusos sexuais. Mas como discutido no capítulo anterior, o sexual é traumático e constituinte do sujeito, logo, o trauma tem também papel fundante para o psíquico. Os traumas da sexualidade infantil precisam permanecer no território da fantasia, não da realidade externa e factual.

Instituição educacional e família responsabilizam uma à outra pelo esclarecimento sexual das crianças e ainda se culpabilizam pela suposta anormalidade do comportamento sexualizado da criança. Ambas sofrem o mal-estar de não saber o que fazer com o sexual da infância.

Uma questão tomada na teoria freudiana desde o início de sua construção é a da realidade psíquica. A realidade material, factual e externa ao sujeito não é a mesma realidade psíquica e interna a ele. As duas podem estar superpostas muitas vezes, mas são coisas diferentes. O que mais importa à psicanálise é a constituição psíquica do sujeito. É claro que esse psiquismo se constrói nos efeitos das vivências dessa criança com a realidade externa, e por isso ela é tomada nas discussões psicanalíticas, mas o controle e a previsibilidade são da ordem do impossível.

Nesse sentido, as(os) profissionais da educação precisam autorizar-se a realizar suas práticas pautadas em seus estudos e apropriações técnicas, porque de suas ações é possível, talvez, cogitar possibilidades de efeitos, mas não há como prevê-los na constituição do sujeito. Nesse sentido ainda, as teorias psicanalíticas e foucaultiana se encontram. A sexualidade que resiste à simbolização, que não é possível controlar ou prever, é tomada como objeto de intensos e constantes investimentos em controle, pelo currículo, com finalidade política.

3.4 CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE SUBVERÇÃO DA ORDEM E O (DES)GOVERNO INSTITUCIONAL PARA UMA DISCUSSÃO POLÍTICA DA SEXUALIDADE INFANTIL

O indispensável é uma atitude crítica, assumir e reafirmar a posição do desejo quanto ao papel de educadora(or), no sentido de pensar a realidade, pensar o que se está fazendo, de pensar a si mesmo, de resistir a uma verdade totalitária de governo institucional, disseminada no repertório cultural. E para esclarecer melhor, por governo entende-se aqui, por um olhar foucaultiano, a condução de condutas. O conceito retoma a historicidade do termo que significou em outro tempo a arte de conduzir a determinada conduta e mesmo o contrário, um governo de si mesmo, contra a forma dada de conduta.

Aproximando esse conceito à realidade do governo nas instituições educativas temos, nas palavras de Carvalho (2014, p. 105), “a relação direta que a Educação possui com as estratégias de governamentalidade: conduzir indivíduos e populações para quaisquer finalidades”.

A partir disso, pressupõe-se que a educação disciplinadora de sujeitos, deve ceder lugar a uma educação repensada a partir da noção de política. E os governantes brasileiros têm feito sua parte nessa tarefa, pois a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi uma de suas políticas fundantes para um projeto de sociedade futura. Até a segunda versão da BNCC, preservava-se a menção à sexualidade como dimensão das experiências humanas tomadas a partir do corpo na Educação Infantil. A sexualidade estava inserida no documento no campo de experiências corpo, gestos e movimentos. Já na versão final, a sexualidade é definitivamente excluída do eixo da Educação Infantil (BRASIL, 2017).

Considerando que os currículos devem embasar-se na BNCC e, a partir disso, orientar as ações das(os) educadoras(es), o que se percebe é um retorno aos tempos anteriores ao século XIX, em que a sexualidade infantil foi rechaçada, velada, negada ou suprimida de qualquer atenção.

Freud ([1907] 1996, p. 129) em *O esclarecimento sexual das crianças*, deu início a uma discussão que tem viés político sobre o currículo na Educação Infantil:

Considero um avanço muito significativo na educação infantil que na França o Estado tenha introduzido, em lugar do catecismo, um manual que dá à criança as primeiras noções de sua situação como cidadão e dos deveres éticos que deverá assumir mais tarde. No entanto, essa educação continuará com sérias deficiências enquanto não abranger o campo da sexualidade. Essa é uma lacuna que deveria merecer a atenção dos educadores e reformadores. Nos países onde colocaram a educação das crianças total ou parcialmente nas mãos do clero será, naturalmente, impossível levantar o problema. [...] Mais uma vez vemos aqui a insensatez de colocar um único remendo de seda num casaco esfarrapado, isto é, a impossibilidade de efetuar uma reforma isolada sem alterar as bases de todo o sistema.

Mais uma vez na história, ao seguir as diretrizes documentais, todas(os) educadoras(es) servem, sem saber diretamente a quem, na transmissão de saberes que significam o quê? Por quê? Para quem? Não se defende aqui o desmonte da instituição educativa, o que se faz necessário é o exercício constante da sensibilidade em perceber o que está posto, para além do aparente; a abertura para novas possibilidades que transcendem o padrão normatizador. A resistência e ousadia em contestar o habitual e empreender o novo, ainda que aparentemente incerto, ainda que vá “contra a maré”.

O Brasil é um país em Estado Democrático, portanto, o currículo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não só podem como devem ser questionados e contestados. A BNCC é, como o próprio nome já diz, uma *base* a partir da qual os currículos devem ser construídos. Doravante, essas construções devem transcendê-la, superá-la, pois a base precisa ser entendida como um alicerce, mas, no todo, a construção é maior e mais complexa.

A Educação Infantil é um direito social conquistado a partir da constituição de 1988, que a determina como um dever do Estado. Essa conquista vem resultar de um movimento de democratização do País, reivindicado por diferentes coletivos de profissionais da área e sociedade em geral. Desde então, discute-se sobre a melhor maneira de conduzi-la sem antecipar o trabalho educativo, assegurando a continuidade da aprendizagem e o desenvolvimento do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

A discussão dessa maneira de conduzir o trabalho na educação infantil tem como produto final os documentos norteadores da prática institucional, entre eles, o principal: o currículo. O currículo, como documento norteador do trabalho da instituição educativa, é constituinte do processo. Contempla em si o rol temático pelo qual devem a(o)s educadora(e)s guiarem-se na elaboração de suas atividades e propostas cotidianas. Tais atividades são entendidas aqui como experiências através das quais aprendem os sujeitos, muito além de meras informações ou conteúdos cientificamente estudados. As vivências na Educação Infantil auxiliam significativamente na construção das bases valorativas das múltiplas formas de ser, das lentes pelas quais será visto o mundo, o eu e o outro.

Segundo Silva (1995), o currículo é um aparelho discursivo de poder, uma maquinaria de produção de subjetividades. Prescreve o rol das experiências escolares contemplando e excluindo discursos, interessadamente, como estratégia de governabilidade.

Para Santomé (1995), o currículo deveria visar, fundamentalmente, à formação de cidadã(o)s críticos, ativos, solidários e democráticos. Para tanto, os sujeitos precisam ter preservado seu direito de exercer tais posturas no espaço educativo, sem as práticas castradoras

e hierarquizadas da instituição na figura dos profissionais, a quem cabe amparar e instigar o pensamento e a ação das crianças.

Como podem valores, condutas, modos de ser, pensar e agir serem transmitidos na relação educador(a)-educanda(o)? Pois bem, como dito, através das experiências cotidianas orientadas pelo currículo. Nele, estão definidas condutas adequadas/inadequadas, indicando modos de pensar e o que pode ou não ser pensado, limitando o conhecimento a um temário desejado no projeto político de sociedade vigente. Orienta, inclusive, formas de conhecer e mensurar para controlar sujeitos (SILVA, 1995).

Casarotti (2009) indica que há um esboço, uma representação da criança idealizada como normal, o qual serve de parâmetro para observar cada criança dentro do que se espera dela. Esse esboço está traduzido no currículo, nos documentos norteadoras da instituição educativa infantil, no referencial pedagógico e no discurso das(os) educadoras(es). Qualquer comportamento desviante aponta para a possibilidade de que algo não vai bem com a criança que é capturada pelo olhar atento da(o) profissional. Assim, o abuso sexual, por exemplo, surge como possibilidade associada à ideia de trauma que requer supervigilância dos profissionais da instituição.

As avaliações são bons exemplos de instrumentos que possibilitam conhecer e mensurar a criança, que é observada, analisada, classificada em critérios avaliativos para a emissão de um parecer sobre ela, tanto qualitativo, descrevendo-a, quanto quantitativo, atribuindo a ela um número, um valor. Toda atividade planejada pela(o) profissional para oferecer à criança vem carregada de representação sobre o tema ao qual se propõe. Assim, o que as crianças representarão sobre as questões da oralidade no futuro, como a escovação, a higiene, o beijo e muitas outras experiências da oralidade, será diretamente influenciado pelo que for apresentado a ela pela(o) profissional no material elaborado e, principalmente, pelo desfecho da experiência proposta nesse ambiente educativo.

É inevitável que a educação institucionalizada orientada pelo currículo sirva politicamente como instrumento de governo e regulação de sujeitos. Isso pode entender-se no termo foucaultiano como tecnologias de dominação. À própria psicanálise é vista por ele como parte dessas tecnologias. Ao indicar condutas, a instituição produz sujeitos reguladores de si e do outro nos moldes oferecidos. O currículo incorpora narrativas que ensaiam produzir significados. Enunciando saberes, estamos posicionando o sujeito da aprendizagem num tempo e espaço, inclusive num lugar na trama das relações sociais. Saberes são legitimados também no espaço escolar, indicativos de referência como certo/errado, moral/imoral, bom/mau,

belo/feio. Dicotomicamente, criam-se espaços de pertencimento, categorias para classificar valorativamente e, por consequência, agrupar e dividir, incluir e excluir (SILVA, 1995).

E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. É assim que o currículo nos interpela como sujeitos. Há, dessa forma, um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. (SILVA, 1995, p. 196).

Perde-se de vista com facilidade a dimensão do real da experiência educativa como mediada por tecnologias e mecanismos que atendem a relações de poder na construção de subjetividades. Nossas construções se dão a partir de alguém, de um outro, que ocupa determinada posição nessas relações de poder. Entender o contexto desse outro, de sua posição nas tramas dessas relações, significa entender como agem os mecanismos de poder na construção de subjetividades e do que nos é apresentado como realidade (SILVA, 1995).

Tomando a representação da realidade enquanto parte do processo de subjetivação, o aprender surge também como processo de subjetivação a partir dos significados presentes nos diferentes discursos veiculados na instituição educativa. Esse processo de aprender, subjetivar-se e constituir-se acontece na relação com o outro, logo, situa a aprendizagem no espaço da Educação Infantil ao âmbito sociopolítico.

Na relação de alteridade, o sujeito se define em relação ao outro, para ser eu é indispensável saber que não sou o outro. Nas palavras de Woodward (2014, p. 9): “a identidade é, assim, marcada pela diferença”. As significações construídas nessa relação com o outro são dispostas em representações, permitem conhecer o mundo social e servem a sistemas de categorização, tornando o sujeito governável pelo que dele se sabe, estabelecendo relação direta entre saber e poder. Assim, falha a escola no processo de auxiliar o sujeito a construir significados e representar a realidade de seu contexto, para melhor compreendê-la e ter condições de assumir o compromisso de transformá-la (SILVA, 1995), mas não falha quanto ao objetivo de disciplinar sujeitos.

A disputa entre poderes pelo espaço da educação e do que integra a experiência escolar se dá justamente porque, como explica Silva:

Na medida em que os significados expressos na representação não são fixos e estáveis, mas flutuantes e indeterminados, o currículo pode se transformar numa luta de representação, na qual eles podem ser redefinidos, questionados, contestados. As representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas, disputadas. (SILVA, 1995, p. 201).

A forma e os conteúdos abordados na Educação Infantil e demais etapas farão interferência direta na forma como serão representados pelo sujeito que, ao subjetivar a

experiência educativa, balizará seu movimento em relação ao outro e a si mesmo no mundo a partir disso. Tais representações operam como matrizes relacionais eu-eu/eu-outro.

Seguindo a proposta foucaultiana de entender a instituição educativa como espaço no qual está em questão o exercício de governabilidade sobre sujeitos, entende-se também que saber e poder não significam o mesmo, mas estão diretamente implicados numa relação em que o governo se realiza pelo exercício do poder, e isso pressupõe o saber sobre quem se pretende governar. O currículo corporifica o saber de acordo com inscrições interessadas do poder, pois quando se produz um currículo a priori já se estabelece um saber sobre o sujeito do efeito (SILVA, 1995).

Quando a instituição educativa é entendida como aparelho produtor de subjetividade, toda engrenagem ou documento norteador que normatiza e baliza a prática tem finalidade de produzir efeitos sobre o sujeito, portanto o sujeito da instituição será sempre um sujeito do efeito. Ainda que haja resistência, e de alguma forma sempre haverá, ela se dá como contrariedade à intenção do discurso em veículo, então ainda assim será um efeito/produto desse discurso.

Para romper com o processo de construção de sujeito passivamente governável, alienadamente determinável pelas regulações institucionais, surge a educação na perspectiva crítica, buscando perpetuar um ideal de autonomia em que o sujeito passa também a governar-se, descoberto pelo véu do discurso institucional. Esse projeto de educação é fundamental para a transformação da sociedade em um espaço de convívio cada vez mais equitativo e igualitário, pois como pode entender-se nas palavras de Munanga:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (2005, p. 17).

Para produzir uma nova concepção de sexualidade, mais inclusiva e tolerante, é preciso que a sexualidade esteja incluída nos currículos, mais do que isso, é preciso que as(os) educadoras(es) proponentes das experiências na Educação Infantil tenham maior propriedade sobre o assunto.

É preciso que as(os) profissionais dessa Educação Infantil se questionem: por que não pode? O que está a criança querendo dizer com isso? Quando puderem pensar no que significa desde um outro ponto de vista, instigante à criança, potencializador do seu desenvolvimento e não moralizador e repressor apenas, talvez possam também pensar melhor

instrumentalizadas(os) sobre como compreender e o que fazer para tratar a sexualidade infantil nas situações cotidianas. A repressão, até certo ponto, é necessária, o sujeito precisa inscrever-se na cultura para fazer parte do convívio social, mas de que forma ela deve acontecer? Com que intensidade?

É necessário manter em vista e tentar compreender o poder que a cultura exerce sobre os sujeitos que nela estão inseridos e a relação da cultura com o currículo e demais documentos norteadores da prática nas instituições educativas. Ele carrega incrustado em si um conteúdo tal que, uma vez introjetado, transmitido, aprendido, fundamentará a ação do sujeito na realidade que o cerca.

Entre os discursos que regulam a ação do sujeito no mundo, a inscrição cultural, muitas vezes, se sobrepõe ao discurso jurídico, muito embora esse seja um resultado não imediato da organização cultural da sociedade. Assim, pode-se claramente entender e concordar com Munanga (2005) no sentido de que o preconceito está nas construções psíquicas das pessoas, exteriorizado nas relações com a realidade externa e factual, e não há lei capaz de tirá-lo de lá. O que pode a lei é modelar e cercear condutas, comportamentos, formas de expressão concordantes ou não.

Se considerarmos o preconceito como um conceito equivocado, incompleto por antecipação a respeito de algo ou alguém, ele tem claramente sua função de discurso categorizador. Transporta consigo forte carga valorativa, pré-concebida, sem conhecimento ou reflexão sobre o objeto. Aqui jaz o ponto nodal entre o currículo e demais documentos norteadores e a cultura, pois ele a veicula no espaço da educação, junto aos demais discursos, influenciando diretamente os sujeitos.

Confrontar discursos e proporcionar a reflexão, a quebra de pré-conceitos, para construir conhecimentos ou conceitos orientadores de sujeitos no mundo é função primordial também da instituição de Educação Infantil. Proporcionar a construção de conceitos que orientem sujeitos a conceber a sociedade como um espaço aberto de coexistência das diferenças, como princípio fundamental que nos torna humanos, portanto iguais, é sua função política, na perspectiva de uma instituição educativa que zele por uma sociedade democrática e igualitária.

Com o advento de sistemas políticos democráticos, paira entre nós o postulado de uma igualdade formal. Contraditoriamente, o sistema político e as leis que o regem não universalizam esse direito para todos. **A igualdade inexistente na prática social em razão de determinantes econômicos e sociais.** (BIANCHETTI; FREIRE, 2004, p. 75. Grifo meu).

A igualdade precisa sair do plano das ideias para o plano prático, porque enquanto essa dualidade se prorrogar haverá um viés para que a sociedade e cada sujeito que a compõe se

eximam de seu papel de olhar para o outro como sujeito constituído de igualdades e diferenças, mas que ainda assim precisa ter seu direito de fazer parte dos grupos sociais preservado. Talvez seja melhor falarmos ainda em equidade, em vez de igualdade, pois não somos todos iguais, mas no Estado democrático temos direitos iguais, direitos que têm sido historicamente negados a grupos discriminados socialmente.

Esse tipo de discriminação acaba repercutindo profundamente no imaginário dos grupos excluídos que, tratados como inferiores, acabam introjetando a ideologia dominante. A aceitação dessas imposições cria um ser apático, conformado, resignado com sua suposta condição de inferior. (BIANCHETTI; FREIRE, 2004, p. 69).

Como parte de um todo, a criança, em seu desenvolvimento pautado na sexualidade, sofre com práticas influenciadas pelo preconceito e alienadas ao fato de que em cada sujeito há diversas inscrições que vêm do social, o discurso de fora que vem para dentro constituindo uma identidade. Essa vasta rede de discursos é apreendida, introjetada e reproduzida pelos sujeitos no seio cultural. Esses discursos se legitimam por estarem à disposição no meio externo, no mundo. Sujeitos (re)produzem discursos pairantes no social e produzem novos sujeitos na introjeção desses discursos, e assim sucessiva e cotidianamente.

[...] o ser no mundo, o dia-a-dia, é assim traduzida na reprodução das representações e imagens adquiridas: a repetição dos mesmos gestos, o controle dos mesmos desejos, a projeção das mesmas aspirações faz do mundo o monótono desenrolar do Mesmo. Assim o estereótipo, ao se fixar, ao se anunciar, ao se reproduzir, faz nascer o Outro, o indefinido, o improvável, o incompreensível, o excluído. (NAVARRO-SWAIN, 2004, p. 70).

Alguns comportamentos são julgados inapropriados, errados e, na medida em que se afastam do padrão ao qual são comparados, passam a ser vistos como uma espécie de negação da ordem social. Diferenças podem existir entre os seres, desde que não ameacem sua sobrevivência ou a ordem social estabelecida. Dos olhares intolerantes resulta a criação de mecanismos de correção das suas diferenças com a patologização do diferente e a busca da cura pela medicina ou da recuperação através da salvação espiritual defendida pela posição de algumas religiões.

A oposição às normas vigentes pode criar uma ruptura forte entre os indivíduos e entre esses e a sociedade. Comportamentos exacerbados, destoantes, e comportamentos considerados normais parecem fazer parte de campos antagônicos. Os indivíduos são categorizados segundo o problema que causam à sociedade: pobreza, delinquência, loucura, deficiência e tantos outros. A designação desses tipos de “diferenças” resulta na aplicação, por outras pessoas, de regras ou sanções ao diferente; não é uma qualidade do ato em si. (BIANCHETTI; FREIRE, 2004, p. 114).

Dizem, ainda, Bianchetti; Freire (2004), que os sujeitos se embasam em concepções para se relacionarem e, no contato com o outro, esperam dele uma série de comportamentos, expectativas que representam as normas sociais em questão. Para Foucault (1988), a esses

indivíduos que não atendem às expectativas e nem se enquadram às normas sociais a sociedade reserva a vida em sua margem. E também, segundo Goffman,

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram na categoria em que pudesse ser – incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. (GOFFMAN, 1961, p. 86).

O repertório cultural sobre sexualidade também precisa estar (e está) incluído no currículo como conteúdo, visando a desenvolver a dimensão política dos sujeitos, emancipando-os intelectualmente dos padrões sugeridos. Os sujeitos não podem mais ser vistos com estranhamento com relação à sua sexualidade. O entrelace dos conteúdos culturais com as teorias deve servir de ponto de partida para educadora(e)s refletirem sobre a realidade. No entanto, as culturas elencadas não podem ser limitadas às formas hegemônicas, silenciando outras, mantendo-as desfiguradas e estereotipadas, anulando suas possibilidades de reação. A repressão de identidades perpetua atitudes de ataque, negação e silenciamento das diferenças (SANTOMÉ, 1995).

O fantasma da homossexualidade ronda a Educação Infantil, tanto na instituição educativa quanto na familiar. Casarotti (2009) afirma, no trabalho analisado, que há ambivalência nos adultos entre educar com liberdade, como idealizam, ou reproduzir práticas autoritárias, que oferecem uma falsa segurança. Homossexualidade entendida como perversão é tomada como algo que é preciso prevenir. Para as(os) profissionais, a questão que se interpõe é: como lidar com as demonstrações da sexualidade homo da criança? E a autora indica:

Para a psicanálise, existe uma disjunção entre o organismo e a declaração subjetiva de pertencer a um sexo. Contudo, a anatomia é marcada pelo significativo, 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 do homem ou da mulher. (CASAROTTI, 2009, p. 113).

Logo, pode-se concluir que a sexualidade subverte a anatomia. Sua constituição é subjetiva, simbólica. Por isto a homossexualidade inscrita como possibilidade é tomada como objeto de muitas investidas no ambiente educativo. O que se tem atuante, persistente e cotidianamente presente são mecanismos de regulação, de limitação, de silenciamento e ocultamento do que está sendo discursivamente posto no espaço educativo. Essa força que visa a calar, separar e excluir trabalha insistentemente pela repressão de toda forma de subversão que não quer calar. Não há silêncio gratuito! Há discursos e tentativas de instituir mordanças invisíveis.

As construções identitárias, então, são atravessadas por todo discurso institucional, inclusive na Educação Infantil. Crianças que buscam satisfação no beijo com colegas do mesmo sexo, por exemplo, costumam inquietar educadoras(es). Pessoas conservadoras não hesitam em questionar: a sexualidade deve ser considerada para o trabalho com crianças dessa idade? Para muitas, não há questionamentos e, sim, oposição direta, enfrentamento organizado para alterações nos documentos institucionais. E assim constituímos sujeitos, identidades tramadas em redes sociais em que as posições ocupadas tomam influências desde o currículo da Educação Infantil, abrindo pouco espaço para escolhas entre as opções limitadas oferecidas.

Retomando a questão de ordem prática do manejo da sexualidade na Educação Infantil, que enfrenta forte resistência em ser incluído nos documentos e saberes norteadores da prática institucional, Casarotti (2009, p. 137) indica: “[...] a orientação da psicanálise com relação às manifestações da sexualidade das crianças, a saber, interditar o fazer e permitir o dizer”, ou seja, interromper o beijo na boca entre as crianças no parquinho, por exemplo, e permitir a elas falar sobre isso, sobre o que sentiram, construir significado pela via da palavra. Assim, aponta para o processo civilizatório, de acordo com a teoria psicanalítica, de um sujeito inscrever-se na cultura como incluir-se na norma que restringe as tendências sexuais que as crianças ignoram.

Partindo do princípio de que o trabalho do psicanalista não é e nunca será o mesmo do educador, as contribuições teóricas da psicanálise são o de formar um educador/professor que lide com profissionalidade, naturalidade e com conhecimentos no que diz respeito às manifestações/expressões da sexualidade dos seus educandos que se inicia com ele, o educador/professor, própria e intimamente. Não se trata de uma pedagogia psicanalítica, isto é um absurdo! Se trata do acesso aos conceitos e teorias psicanalíticas, em Freud e seus sucessores, formatados para a prática pedagógica, em que, na emergência das curiosidades ou descobertas da sexualidade, o educando(a) infantil encontra neste “terceiro responsável” – conceito bronfenbrenneriano – respostas que lhe são de direito. (SILVA, 2015, p. 126).

Na relação triangular entre educação-psicanálise-sexualidade (não necessariamente nessa ordem), o lugar da psicanálise é o de um discurso referencial com noções conceituais sobre as quais edificar os métodos pedagógicos, pois como indica Kupfer (1989, p. 44): “Freud nunca se preocupou em construir métodos ou criar modos de operação baseados em suas ideias. Esperava que os educadores se encarregassem disso”. A psicanálise é um discurso subversor e o(a) educador(a) que tiver desejo o bastante para sustentá-lo, poderá situar-se de maneira ética em sua prática e provar dos (des)prazeres que ele oferece.

3.5 ANALISANDO OS QUATRO TRABALHOS

Neste momento, tomam-se os quatro trabalhos objeto de estudo desta dissertação, como discursos analisantes dos objetos dos quais trataram em suas pesquisas, para analisá-los relacionando à discussão apresentada no referencial do segundo capítulo e ensaiando respostas à questão proposta no terceiro objetivo deste trabalho, a saber: ponderar sobre a relação que se estabelece entre sexualidade e as instituições de educação infantil.

Entre os trabalhos analisados, Silveira (2010) indica, em concordância com o referencial teórico apresentado na discussão do segundo capítulo, que a sexualidade na educação infantil escolar bem como no contexto familiar sofreu a influência ora da religião, ora do Estado, num movimento higienista que, apoiado nos ensinamentos religiosos, ainda hoje exerce o controle da sexualidade dos sujeitos. A autora menciona, ainda, que a sexualidade teve sua inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Lei de Diretrizes e Bases, tratada de forma polêmica. Há nessa afirmativa a concordância em relação ao indicado no referencial teórico desta dissertação, de que o trato do tema desperta as mais fortes resistências. Isso fica evidente também nos documentos que se propõem como subsídios ao trabalho na educação infantil que a autora analisa pouco mencionarem orientações sobre o manejo da sexualidade das crianças. Os documentos indicados pela autora como sendo de “caráter mandatório”, como reguladores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, não contemplam a sexualidade infantil entre os aspectos do desenvolvimento infantil, ou seja, a sexualidade aí estaria negada, omitida.

Silva (2015) indica que sua pesquisa contribui com elementos para implementação no Projeto Político Pedagógico das questões referentes à sexualidade infantil. Indica, ainda, que os educadores(as) tenham a partir disso “a autonomia, a autoridade e a habilidade de conversar/acalmabilizar os pais e conduzirem as situações sem terem que ficar no meio de duas dimensões de ordem: uma da gestão e outra da mãe ou do pai do educando(a)” (p. 238). Fica evidente o lugar que o autor sugere para o(a) educador(a) como agente principal de intermediação entre a família e a instituição nas questões da sexualidade das crianças. E mais, inclui ainda a criança como o terceiro de uma tríade escola-família-educando(a), na qual o(a) educador(a) está no centro para função de articular as partes e administrar as demandas no exercício profissional. Ou seja, o autor faz uma relação direta e marca a existência da sexualidade das crianças na instituição de educação infantil localizando o(a) educador(a) como agente principal na administração das demandas e desdobramentos de situações cotidianas.

Boroto (2016) e Casarotti (2009) não empreenderam a discussão da sexualidade nos documentos de referência que regulam a experiência educativa institucional.

Silveira (2010) localiza historicamente um tratamento de negligência e desrespeito com a criança com início na pré-história, mas foi entre os romanos que houve o tratamento de escolarização e tomada da infância pela noção de vergonha, como um tempo de se esconder delas o segredo dos adultos. A autora segue afirmando que ao fim do século XIX as creches foram criadas sob a responsabilidade das instituições religiosas, mas na virada do século XX o Estado começa a assumir responsabilidade. Essa noção histórica faz possível o entendimento disso que a pesquisadora constatou nos discursos das educadoras entrevistadas, que atualmente se repete, ou seja, a sobrevivência dos germens de discursos religiosos e higienistas na mentalidade das(os) profissionais, tal como foi indicado na discussão do referencial teórico do segundo capítulo dessa dissertação. Silveira (2010) também afirma o interesse na criança com intuito de prepará-la para o mundo do adulto, à serviço do capitalismo. Boroto (2016), Casarotti (2009) e Silva (2015) não empreenderam essa discussão da criança em diferentes tempos históricos.

Outra afirmativa de Silveira (2010) tem relação com a procura crescente do atendimento às crianças nas instituições de educação. Segundo a autora, isso tem provocado a consideração da sexualidade na compreensão do desenvolvimento infantil, muito embora ainda seja tomado como um problema, já que os equívocos e preconceitos ainda persistem entre familiares e profissionais da educação. Nesse sentido, a pesquisadora preserva a concepção desenvolvimentista da criança, tomada em fases, destoando do referencial psicanalítico que a transcendeu, teorizando a estruturação psíquica para além do desenvolvimento e da maturação.

Uma constatação importante de Silveira (2010) foi o desejo das professoras entrevistadas em fazer mudanças em suas concepções e, conseqüentemente, no modo de realizar o manejo das situações que envolvem a sexualidade infantil. Isso traz indícios da realidade do que se aponta no referencial teórico do segundo capítulo desta dissertação, no sentido de que é necessária a criticidade das(os) profissionais de educação para tomar a sexualidade infantil numa lógica outra que não a higienista e/ou religiosa. Ou seja, a pesquisa da autora aponta para as transformações culturais que começam a se apropriar de discursos outros, proporcionados pelas teorizações, principalmente das academias.

A partir das entrevistas com as educadoras, Silveira (2010) conclui ainda que há um sentimento de incapacidade das(os) profissionais quando há a necessidade de realizar o manejo das situações que envolvem a sexualidade das crianças, que após intervirem questionam suas intervenções. Isso representa exatamente o que se discutiu em parte do segundo capítulo desta

dissertação, quando se dizia que a(o) profissional é interpelada por sua subjetividade, por sua própria sexualidade e confrontado em suas limitações. O movimento de questionar o manejo efetuado, seu próprio ato, situa o(a) educador(a), convocado(a) pela realidade externa, a uma posição de rever-se, de buscar o que lhe falta. Sendo assim, a pesquisadora consegue fazer a leitura de elementos importantes que circunscrevem a sexualidade na educação na realidade pesquisada por ela.

Assim como Silveira (2010), Casarotti (2009) e Boroto (2016) concluem também, a partir das suas pesquisas, que as(os) educadoras(es) são interpeladas(os) por sua própria sexualidade, recalcada ao inconsciente no tempo de esquecer, próprio do período de latência. Casarotti (2009) indica, então, que a formação das(os) profissionais precisa ir além da fala informativa para acontecer como uma experiência que possibilite um reposicionamento em relação ao (não) saber sexual. Na contramão, Boroto (2016) analisa que a criança também é afetada pelo sujeito ocupante da posição de profissional da educação. Essa afetação não deve ser tomada no sentido negativo que pode sugerir, mas sim no sentido da marca possível a partir dessa relação enquanto fonte das primeiras vivências e sensações sexuais que, inevitavelmente, acontecem a partir da relação da criança com seus cuidadores(as), pai, mãe, educadoras(es) das instituições, familiares, colegas e amigos(as). Essas sensações servirão de matriz para suas posteriores vinculações afetivas. Todo sujeito da realidade externa com a qual a criança tem relação ocupará um lugar na sua constituição psíquica, na sua representação interna desta realidade externa.

Para o trabalho da sexualidade infantil que compete às instituições educativas, as(os) profissionais precisam estar ancoradas(os) em um referencial teórico que lhes ofereça suporte para suas ações. Outra conclusão indicada na pesquisa de Casarotti (2009) foi quanto as(os) educadoras(es) alegarem ora a falta de capacitação, ora a fragilidade das teorias pedagógicas no tocante à sexualidade infantil. Ainda que ambas as alegações possam vir a dizer da mais pura resistência desses sujeitos, precisam estar reafirmadas no desejo de ocuparem sua posição na instituição de educação infantil e buscarem daquilo que falta, vetorizando aqui o desejo pela teoria, pois dos temas que a pedagogia ainda não dispõe de suas próprias construções, áreas transversais como a psicanálise vêm contribuir de maneira significativa para o trabalho.

As normas baseadas nos valores que caracterizam as repressões de cada sociedade são construções que não devem ser ignoradas, muito embora não devam ser tomadas como verdades absolutas. O recalco da sexualidade tem função constitutiva do sujeito, ou seja, o recalco da sexualidade é necessário. A questão que deve ser constante é: em que medida deve se dar

este recalque? No trabalho de Casarotti (2009) essa questão aparece de maneira muito mais clara do que em relação aos demais trabalhos analisados.

Boroto (2016) também indica, no trabalho analisado, o que deve ser considerado na prática pela(o) profissional da educação, a necessidade de se esclarecer as dúvidas das crianças sobre suas questões sexuais, a necessidade de auxiliá-las a lidar com o turbilhão pulsional neste tempo de organização da libido, para estruturarem-se como adultos saudáveis dentro do possível.

Exatamente em sentido oposto ao que deve a(o) profissional fazer oferecendo a possibilidade de falar limitando o fazer, como indicado no referencial teórico, Boroto (2016) conclui ainda a partir das entrevistas de sua pesquisa, que as(os) educadoras(es) têm se colocado na posição de vigilantes repressoras da sexualidade infantil, julgando comportamentos como detentoras de uma verdade excludente sobre o sexual. Assim, controlam os corpos das crianças, admitindo ou reprimindo seus atos, impedindo a pronúncia de termos como os nomes dos órgãos sexuais das crianças, como se estas não pudessem saber do que têm, tanto quanto os adultos. Usam apelidos quando se referem a eles. Tentam desvincular as palavras do seu sentido sexual. De acordo com Casarotti, a autora do trabalho analisado,

Podemos observar que o adulto, no caso o professor, na dúvida de como agir com as crianças diante de suas manifestações sexuais, constrói saídas de 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. (CASAROTTI, 2009, p. 36).

No trabalho analisado, Boroto (2016) faz indicação, conforme a orientação psicanalítica, sobre a falta de sinceridade e as mentiras dos adultos para com as crianças em investigações sexuais. Isto é um erro que pode intensificar ainda mais a curiosidade da criança até atingir um nível de exagero, a criança pode ser tomada pela angústia e pela obsessão de saber de algo que o adulto sinaliza ser de tamanha importância a ponto de mentir a ela para que não saiba. É preciso ser sincero, verdadeiro e comunicar à criança aquilo que ela quer saber de uma forma que consiga entender.

Silveira (2010) conclui que a educação deve considerar a criança como um ser sexuado, em exercício da sexualidade, que deve poder transitar pelas brincadeiras culturalmente definidas para ambos os sexos e que a educação deve propor para a criança a formação de valores pela via do exercício da sexualidade infantil, não permanecendo centrada no exercício do poder e da repressão. Ao dizer isso, em outras palavras, a autora se refere ao ideal

psicanalítico discutido nesta dissertação: o da educação como processo de construção sublimatória ao pulsional que se constitui ao interditar o ato e oferecer a palavra.

Nessa mesma direção, Casarotti (2009) conclui também que a sexualidade, para além da genitalidade, inclui uma série de atividades e excitações na vida humana desde o período da infância, próprias à constituição do sujeito, que não podem ser negadas no ambiente escolar, mas que devem ser interditadas para permitir a criança dizer algo de sua experiência. A concepção das autoras implica em tomar a realidade cotidiana da experiência educativa infantil por outro ponto de vista, no qual o brincar assume uma função estruturante e está compreendido como uma atividade que proporciona satisfação pulsional, portanto representa também uma atividade do exercício da sexualidade infantil.

Boroto (2016) conclui a respeito da concepção das educadoras entrevistadas que a criança tem sua sexualidade tomada ora por uma perspectiva biológica, ora negada sob o véu da inocência herdado de um discurso religioso. Nos resultados das entrevistas que realizou compreendeu que a sexualidade é tomada como sinônimo de genitalidade, por isso provoca desconforto nos adultos pensarem em sexualidade na infância. Portanto, para educadoras(es) que conceberam a sexualidade dessa maneira, pensá-la na infância parece fora de tempo. A sexualidade é situada pela pesquisadora como elemento presente na instituição educativa e tomada como um problema.

Silva (2015), analisando os trabalhos encontrados a partir do descritor *sexualidade infantil*, constatou e afirmou Freud e os autores pós-freudianos como referencial principal para a teorização da sexualidade infantil. Situa a psicanálise como o referencial-geral sob o qual se deve buscar a teorização da sexualidade infantil dentre de uma grande área que é a educação sexual.

Na mesma direção, Casarotti (2009) e Boroto (2016) dão a entender, a partir de suas pesquisas, que antes de Freud a sexualidade era compreendida como instinto sexual que se iniciava após a puberdade, e isso influenciou a concepção de qualquer demonstração de sexualidade anterior a esse período da vida como sinal de desvio da normalidade, de imoralidade. A sexualidade era reduzida à reprodução. Entendeu a autora que a psicanálise é a teoria que amplia a concepção de sexualidade, tornando-se a mais apropriada para abordá-la, inclusive na educação. A partir dessa conclusão dos pesquisadoras(es) analisadas(os), pode-se perceber a reafirmação da psicanálise como discurso subversor de uma vertente discursiva constituída de uma herança higienista-religiosa.

Estando o(a) educador(a) na posição central para administração das demandas e desdobramentos de situações cotidianas, como conclui Silva (2015), situa-os(as) como foco dos

olhares vigilantes da instituição educativa e da família. Ao mesmo tempo em que é vigiada(o) têm sido vigilante e repressor(a) da sexualidade das crianças, dado o despreparo constatado pelo pesquisador referente ao educador(a) para lidar com as demandas relativas à sexualidade infantil na instituição.

O pesquisador Silva (2015) pode constatar ainda nos dados analisados em sua tese, a realidade na qual docentes advogam por profissionais de saúde assumirem a prática pedagógica da sexualidade infantil. Isso em nome de uma neutralidade política do(a) educador(a) que o pesquisador conceituou como docência-inacabada.

Entretanto, o exercício da profissão de educador(a) infantil não pode ser politicamente neutro. Partidariamente neutro sim, mas politicamente não, pois essa suposta neutralidade castra o(a) profissional na autonomia de uma ação educativa pautada numa reflexão e criticidade tão necessárias à sua prática. O pesquisador analisado indica como subvias transversais à psicanálise e estruturantes de sua tese:

- A primeira subvia, a do cotidiano da escola tem como foco a gestão, a coordenação pedagógica, os professores, os educandos, os pais/responsáveis que não podem abrir mão da realidade da manifestação da sexualidade por parte das crianças e, deste modo, devem organizar práticas pedagógicas para a promoção de uma sexualidade emancipatória.
- A terceira e última subvia, atravessada pela psicanálise e o tema das políticas e gestão da sexualidade, como essenciais à efetivação de uma educação sexual saudável, pautada na diversidade e nos direitos humanos. (SILVA, 2015, p. 233).

Ou seja, a tese de Silva (2015) pode ser tomada ainda como uma produção que, além de teorizar sobre a sexualidade infantil, contesta o silenciamento, a negação, a repressão desmedida da sexualidade infantil, implicando a todas as instâncias envolvidas (familiares, gestores institucionais, educadores(as), sociedade em geral, etc.) num exercício político com relação à sexualidade infantil enquanto elemento incontestavelmente presente na educação infantil.

A incontestabilidade da presença da sexualidade infantil na escola foi um dos pontos mencionados por Silva (2015) como um achado de sua pesquisa:

[...] as manifestações da sexualidade infantil na escola são evidentes, como evidente também é o despreparo dos docentes brasileiros para tratar de situações intra-escola, já que convivem, além da resistência em trabalhar com o tema, contam com a resistência dos pais ou responsáveis que veem isto como anormalidades, coisas precoces demais; além de negarem, que seus filhos(as) tenham tais iniciativas ou ações [...] (SILVA, 2015, p. 234).

O autor nos indica um quadro desfavorável para o trabalho da sexualidade, pois se por uma lado a sexualidade se faz presente, por outro os profissionais não estão preparados para o seu manejo e por outro, ainda, os familiares resistem ao trabalho os profissionais.

Um último ponto que Silva (2015) discute ainda é o fato de que a sexualidade infantil consiste em um tema que transcende os muros escolares, mas está sempre nela. O trato da sexualidade infantil em leis e a criminalização de práticas que vitimam sexualmente as crianças são produto de uma reflexão social, materializadas em políticas de gestão e retornam à instituição educativa por ser lá que estão as crianças, as mesmas crianças do espaço social e de outras instituições. A partir disso, o pesquisador citado ressalta a importância da preocupação em assumir a existência e fazer a discussão da sexualidade da criança, para garantir elementos necessários à constituição psíquica do sujeito na infância.

Com esse intuito, analisa Silva (2015), a psicanálise tem continuado e adaptado a teoria face a novos movimentos conservadoristas de repressão da sexualidade, como a iniciativa religiosa da ideologia de gênero, amplamente assumida no Brasil pelo poder legislativo, nas suas três instâncias, “atualmente ocupado por conservadores, religiosos, homofóbicos e declaradamente contrários à diversidade sexual” (p. 235). Fica evidente o entendimento do pesquisador analisado em tomar a sexualidade infantil como fenômeno estruturante do sujeito, tal qual a psicanálise nos indica. Como tal, sua posição é crítica em relação a um modelo de educação que desconsidere tal dimensão que viola um direito garantido à criança de ter seu desenvolvimento na integralidade dos aspectos que o compõem.

Casarotti, no trabalho analisado, concluiu que os pais (ou representantes), e isso pode ser ampliado para dizer-se que a sociedade, tem sua impaciência despertada com a possibilidade do abuso, porque o abuso os remete ao excesso traumático de sua sexualidade infantil que não pode ser simbolizada. Tentando evitar o confronto com situações imaginariamente supostas como traumáticas, atendem de pronto às solicitações das crianças, como se não atender à criança fosse traumatizá-la (CASAROTTI, 2009).

Uma consequência direta dessa ação dos adultos em relação às crianças é a deslegitimação e o enfraquecimento da função paterna. Aquele que representa o registro do limite, da impossibilidade, do “não” na constituição psíquica da criança falha. O não do outro-adulto que limita a criança em seu desejo, enquanto experiência traumática, passa a ser evitado como prejudicial. No entanto, daí é que pode advir o prejuízo, pois toda a intensidade pulsional do desejo, própria da sexualidade infantil, precisa ser contida enquanto excesso. É pela marca do trauma da contenção que o sujeito registra ter limites, portanto, a recusa do adulto em atender à demanda da criança, em algumas situações, é necessária. Deixar de dizer não à criança com o intuito de evitar o trauma tem efeito devastador na constituição do psiquismo infantil, pois ela precisa encontrar os limites da contenção pulsional para constituir-se.

Outra consequência direta dessa impaciência dos pais com a possibilidade do abuso é o mal-estar das(os) profissionais que, diante do olhar vigilante da sociedade, têm suas práticas desautorizadas, como fontes de possíveis abusos e consequências prejudiciais às crianças. Como analisou Casarotti (2009), toda vez que a instituição educativa convoca os familiares a tomarem providência sobre determinada criança que atua demonstrando sua sexualidade, a família ocupa o lugar da intervenção profissional. É muito importante destacar: a autora, a partir das entrevistas, conclui que é pela “desaprovação e resistência familiar” que se dá, talvez, a mais significativa dificuldade das(os) educadoras(es) quanto ao trato da sexualidade da criança e seu esclarecimento.

Todos os trabalhos analisados, seja pelo discurso da revisão bibliográfica ou pelo discurso das entrevistas, concluíram que a sexualidade está presente nas instituições de educação infantil como fenômeno próprio da infância, alvo de repressão, vigilância, negação e silenciamento por ser concebida como algo fora do tempo, um contratempo. Entretanto, Silveira (2010) faz diferença em relação aos demais trabalhos porque sua leitura da realidade pesquisada torna possível a compreensão de que rupturas no discurso higienista-religioso hegemônico estão presentes, fazendo as(os) profissionais interrogarem-se à respeito daquilo que antes parecia inquestionável no campo da educação na infância. Isso sugere uma leitura de contraponto ao que Silva (2015) afirmou, pois dizer que há educadoras(es) advogando para que profissionais de saúde assumam a responsabilidade pelo trato da sexualidade infantil é apontar para a confessa manutenção do discurso higienista e da ausência de implicação dessas(es) profissionais em responsabilizar-se por saber mais para realizar o manejo da sexualidade das crianças nas instituições de educação.

A sexualidade infantil é relacionada à educação por unanimidade dos trabalhos analisados como o elemento causador de angústia e mal-estar entre as(os) profissionais no espaço educativo. Esse é o lugar do sexual nas instituições de educação infantil indicado nos trabalhos analisados, o lugar daquilo que num primeiro momento incomoda, que remete as(os) profissionais ao recalco da sua própria sexualidade, em consequência, desperta atos de manejo para silenciar, ocultar, negar, vigiar e controlar. Num segundo momento, o sexual ocupa o lugar do discurso, um discurso que assume sua existência, mas ainda busca justificativas pautadas no discurso higienista-religioso, um discurso que sai com desconforto e busca na moral e na medicina uma base, um pano de fundo. Um discurso que até circula de maneira aberta entre os adultos em busca de uma solução para o “problema”, mas nas pequenas bocas e ouvidos das crianças como algo ainda proibido. E se está proibido falar, mais ainda fazer.

4 (IN)CONCLUSÃO: ALGUMAS CONSTRUÇÕES

A leitura dos trabalhos analisados sugeriu para este autor a tomada dos conceitos psicanalíticos no referencial teórico: infância, infantil, sexualidade, pulsão, auto-erotismo, narcisismo, complexo de Édipo e curiosidades/teorias sexuais infantis.

A infância é tomada por objeto de diferentes discursos, mas a partir desta pesquisa percebeu-se que, entre os trabalhos analisados, o infantil é demarcado como conceito diferente da infância nos trabalhos de Silva (2015) e Casarotti (2009). A infância é tomada por três autores como um tempo de experiências, um período da vida no qual acontece a estruturação psíquica por meio da sexualidade infantil, e apenas por Silveira (2010) como produto social.

A sexualidade no cotidiano das instituições investigadas por três dos quatro trabalhos analisados ainda está sob o véu do discurso higienista-religioso. No entanto, por unanimidade, os trabalhos sustentam que a sexualidade, tomada por um olhar psicanalítico, transcende um caráter exclusivo de função reprodutiva para consistir em experiências de satisfação pulsional do sujeito que possibilitarão sua constituição psíquica.

Falar sobre sexualidade é algo que gera desconforto para algumas pessoas mais do que para outras, mas o desprazer estará sempre aí, implícito ao prazer. A censura é estruturante e em maior ou menor grau se inscreve e se faz presente sempre, principalmente quando se tratar da sexualidade, ainda mais quando a sexualidade em questão for a da criança.

A psicanálise está convocada a tomar a palavra quando se fala em sexualidade, pois ela, a sexualidade, é o cerne da teoria e da constituição do sujeito, para essa teoria. O movimento de todo o ser humano, desde sua chegada ao mundo, é um movimento sexual. Pela via do prazer, ou mais além dele, no desprazer, o sujeito se constitui no enlace do corpo à palavra, mais precisamente ao significante, se quisermos assumir um tom lacaniano.

Se a sexualidade desperta resistências, a psicanálise, por sua vez, também não é recebida de ouvidos e olhos receptivos. Afinal, nos lapsos inconscientes muitas vezes ensurdecemos para o que nos causa incômodo e ficamos cegos para não ver o que nos perturba. Assim fazemos do sintoma no corpo um veículo de linguagem para comunicar algo de natureza psíquica.

Em geral, as pesquisas tentam explicar a sexualidade infantil a partir do uso dos conceitos psicanalíticos, mas carecem de elementos que ensaiem o manejo das situações. As pesquisas de Boroto (2016), Casarotti (2009) e Silveira (2010), que empregaram entrevistas como instrumento investigativo, descrevem com propriedade a realidade das instituições de educação infantil atualmente e como as(os) profissionais concebem a sexualidade infantil dentro desse espaço e até fora dele. O mal-estar e a angústia são companhias frequentes do

cotidiano institucional porque as situações que envolvem a sexualidade infantil são recorrentes, uma vez que são próprias da constituição infantil, estão intrínsecas e são inerentes ao tempo da criança.

Os conceitos psicanalíticos empregados nas pesquisas seguem a lógica freudiana, inclusive esse é o autor a quem mais recorrem as(os) pesquisadoras(es). No entanto, as releituras freudianas foram várias e, atualmente, principalmente após a releitura lacaniana de Freud, o entendimento é um pouco diferente da tomada literal dos conceitos como se costuma encontrar em leitores não-psicanalistas. É preciso atentar para isso, pois o emprego da teoria pelo entendimento de qualquer um que se proponha a ler sobre psicanálise provavelmente acarretará em equívocos. Ou seja, o sentido do emprego dos conceitos nos trabalhos analisados é literal com a escrita, mas não com o entendimento possibilitado pelas releituras freudianas posteriores, exceto nos trabalhos de Boroto (2016) e Casarotti (2009), os quais mais se aproximam do discurso psicanalítico atual.

Um bom exemplo disso é a teoria pulsional proposta por Jacques Lacan, que toma o desenvolvimento da pulsão em circuito de funcionamento que opera num tempo lógico e não mais fases organizadas num tempo cronológico, como se pode constatar na análise de três dos quatro trabalhos, indicada no primeiro capítulo. É para isso que Lacan e outros psicanalistas nos direcionam, que é preciso retornar a Freud com outros olhos e entendê-lo para além do literal. Não é à toa que o ensino psicanalítico ficou à critério das instituições psicanalíticas e não das universidades. A psicanálise precisa ser tomada entre os pares em construções que partem de diferentes escutas.

A pulsão é tomada pela totalidade das(os) autoras(es) pesquisadas(os) como um conceito diferente do instinto, e essa diferenciação é demarcada por elas(es) como bem indicou Freud quando começou a teorizar sobre a psicanálise. No entanto, o conceito de apoio inicial da pulsão no instinto foi e ainda é indispensável para que se compreenda tal diferença entre os conceitos, mas recebe pouca atenção das(os) autoras(es) analisadas(os), exceto no trabalho de Casarotti (2009), que afirma bem o conceito. No geral, os trabalhos apresentam uma relação da sublimação como função do campo educacional, mas os destinos pulsionais ficam superficialmente tratados, ou mesmo não são tratados em alguns casos, assim como a pulsão aparece tratada na perspectiva compartimentada e desenvolvimentista de fases definidas por idades do sujeito. Apenas Casarotti (2009) traz a lógica pulsional em circuito no texto. A noção de circuito possibilita entender a estruturação psíquica do inconsciente por um tempo lógico, e não cronológico.

Todos os trabalhos analisados em algum momento chegaram a usar o termo “desejo”, mas não o tomam como conceito. Narcisismo é empregado nos trabalhos com um sentido adjetivo, apenas Silva (2015) oferece a definição do termo. Autoerotismo já é melhor tratado no total dos trabalhos analisados. Apenas Casarotti (2009) trata do complexo de Édipo na perspectiva lógica do circuito pulsional, fazendo referência à Lei e à função paterna. Foi unânime o entendimento dos quatro trabalhos analisados com relação à infância como um tempo de curiosidade sobre o sexual e de construções de teorias dentro dos recursos psíquicos que a criança possui. Essas teorias estão fadadas ao recalçamento, ao esquecimento após o período de latência.

A escrita freudiana parece objetiva, com a peculiaridade de um médico que escrevia no final do século XIX e início do século XX. No entanto, até nisso Freud nos surpreende, pois, sua escrita é lacunar. Seus textos são repletos de brechas por onde deve o leitor atentar e se embrenhar. Freud pensava no futuro de sua teoria, sabia da grandiosidade e do valor de sua criação e admitia quando não tinha condições de desenvolver uma ideia que deveria ser o trabalho dos psicanalistas futuros. Revisou e alterou sua teoria sempre que necessário. Abandonou alguns conceitos, reformulou outros e incluiu novas concepções ao longo dos anos de produção da teoria. O texto freudiano é, assim, um terreno de areias movediças por onde é preciso transitar atento e cauteloso, tendo em mente sempre a questão: o que queria Freud dizer com isso?

Assinaladas as compreensões e incompreensões teóricas, outro ponto importante indicado na análise dos trabalhos é a ausência da discussão da tomada da(o) profissional pela criança como um Outro, seguindo a concepção do Grande Outro “O” maiúsculo proposta pela teoria psicanalítica. Tomar esse conceito como fio condutor da discussão é necessário para falar da posição da(o) profissional na relação com a criança e o lugar que virá a ocupar em seu psiquismo.

Se a educação foi tomada na obra freudiana como uma das profissões impossíveis, certamente é por sua dada relação com a sexualidade e pelo trato dela que o seu exercício implica. Todo(a) educador(a) infantil está convocado a ter de lidar com a sexualidade das crianças. Essa é uma condição *sine qua non* da profissão. Não há como escapar.

Esse entrelaçamento entre o corpo, a sexualidade e a constituição do sujeito do qual a psicanálise tem muito a dizer desperta as mais fortes resistências, e isso pode ser observado pelo número de trabalhos encontrados nas bases de dados que se propõem a hospedar as produções científicas, aquelas que resultam de pesquisas feitas nos moldes da academia. Afinal, sem restringir espaço de tempo, ou seja, tomando o total das pesquisas de cada uma das bases

de dados consultadas, encontra-se o total de quatro trabalhos que anunciam tratar da sexualidade infantil segundo a perspectiva psicanalítica, o que quer dizer algo com relação às resistências duplamente erigidas contra a psicanálise e contra a sexualidade.

Dos quatro trabalhos analisados, três se propuseram a coletar os dados a partir da escuta de profissionais da educação infantil. Isso representa algo precioso para a psicanálise, que é a criação de espaços de fala, de veículo da palavra. Sigmund Freud, criador da psicanálise, já nos indicava a importância da escuta, mas além disso nos mostra, no decorrer da escrita de sua obra, seu movimento de sistematizar o material, interpretá-lo, conjecturá-lo em teoria que revisava e retomava com constância. Então, tem-se um trabalho, entre os quatro, que se propôs justamente a organizar discursos dispersos em uma teoria, uma tese.

Os(as) profissionais entrevistados(as) nos diferentes trabalhos parecem reverberar a angústia e o mal-estar que toma o universo adulto em relação à criança. A sexualidade está ali na criança, a céu aberto, numa mostra gratuita a quem quiser ver, e compulsoriamente convoca o adulto a (re)encontrar no outro da infância o infantil que também lhe pertence. Isso num tempo que já passou, mas que resta e não cessa de retornar, já que o tempo da infância em si não pode retornar. As pesquisas analisadas apontaram para o desconforto das(os) educadoras(es) em falar sobre o sexual. Esse apontamento encontra entendimento na teoria psicanalítica a partir da sexualidade vivida na infância das(os) próprios profissionais, recalcada ao inconsciente e esquecida no período de latência.

A instituição de educação infantil encontra na pesquisa acadêmica um espaço de fala do que cotidianamente é negado, rechaçado, omitido, mas reverbera no mal-estar diariamente sentido diante das vivências sexuais das crianças no trabalho.

As pesquisas cujo instrumento contemplava entrevistas com profissionais da educação infantil mostram que a sexualidade da criança é tomada por elas(es) como alvo de constantes investidas de repressão, controle e vigilância. Ainda que certo grau de repressão seja necessário para silenciar o ruído pulsional no corpo e possibilitar a ascensão ao psíquico em constituição, a repressão precisa vir acompanhada do entendimento por parte da(o) profissional em relação ao que se passa na dimensão sexual da criança. Isso porque a palavra que acompanha o ato de reprimir precisa oferecer a possibilidade de inscrições psíquicas que signifiquem a vivência sexual infantil. O mesmo indicou Silva (2015) em seu trabalho de revisão bibliográfica.

A lógica repressora pautada muitas vezes no viés religioso, geralmente busca apenas silenciar, enquanto o necessário é falar para significar. O real pulsional precisa ser simbolizado para que o sujeito passe de um funcionamento menos corporal para outro mais psíquico. Além disso, essa operação pulsional que encontra satisfação no corpo de maneira ainda tão crua como

na criança precisa encontrar novas formas de operar, fazendo valer o conceito de sublimação mencionado como função da educação.

Para que a educação atinja esses fins de interditar, significar e oferecer outras possibilidades no que diz respeito à pulsão, é preciso fazer a palavra circular nessa relação entre o adulto e a criança, o professorado e o alunado. Isso parece não estar ainda tão claro no funcionamento das instituições de educação infantil, provavelmente porque a sexualidade infantil ainda é negada.

No entanto, com a análise empreendida no segundo capítulo desta dissertação, foi possível ver o que três realidades diferentes mostraram: negar e tentar calar até pode ser a prática da(o) profissional, mas a realidade lhe escancara a verdade do sexual que resiste ao silenciamento e se revela na continuidade das investigações e práticas na ausência do agente silenciador.

A educação infantil brasileira está constituída de um paradoxo: é feita em instituições tão reguladas por documentos norteadores, normativas, leis, planos e currículos ao mesmo tempo em que tem como material justamente o sujeito em constituição na trilha da sexualidade que não cabe em nenhuma norma, escapa a qualquer padrão e, assim, não será regida por documentos. Isso nos remete ao funcionamento sempre conflituoso do psiquismo, tão marcado pela psicanálise, onde as oposições, os contrários coexistem sem se anularem, mas não pacificamente. A instituição de educação infantil, assim como o sujeito, são terrenos do conflito e, como visto, uma ordem precisa ser estabelecida para que ambos possam funcionar.

O horizonte entre a censura e a exigência pulsional é uma linha tênue que precisa ser traçada nas situações do cotidiano institucional. Cada escolha que implica em apertar ou a frouxar o laço da repressão e o que fazer disso precisa ser tomada com cautela a partir da escuta atenta das sutilezas da experiência relacional. Essa escuta atenta, esse olhar acurado, essa base para entendimento do que ali se passa no momento não é tarefa do psicanalista, embora possa ser uma empreitada do seu desejo. A tarefa é da(o) pedagoga(o), que não precisa ser psicanalista. Psicanálise e pedagogia são coisas diferentes, mas a primeira pode vir a fornecer elementos, ferramentas valiosas para as práticas da segunda.

Está aí a necessidade denunciada de uma boa formação e de sua continuidade permanente. Está aí também um lugar a ser ocupado pela psicanálise na formação docente, constituindo uma rede interdisciplinar de discursos. No entanto, assim como precisamos aprender matemática com alguém graduado em matemática, ou biologia, ou história, ou qualquer outra área, o lugar da psicanálise na formação docente deve ser ocupado por um(a)

psicanalista, ainda que aspirante, mas que esteja na implicação ética do desejo de ser psicanalista e, portanto, posicionado em tudo o que isso implica.

Pode-se constatar, neste trabalho, que é preciso tratar da sexualidade na educação infantil, que a psicanálise tem muito a contribuir nesse trato e que equívocos na leitura e emprego dos conceitos acontecem.

É pela via do desejo de saber que se abre a porta para construções interdisciplinares que levam retalhos de diferentes discursos, entre idas e vindas, o que se dá e se recebe. Assim como este trabalho, que tece a discussão entre dois discursos diferentes, mas que são expoentes teóricos sobre a sexualidade: o discurso psicanalítico e o discurso foucaultiano. Este tipo de trabalho que se alicerça no entrelaçamento entre diferentes discursos é importante, pois Freud já indicava que a psicanálise teria algo a dizer sobre áreas como as artes e a educação.

Para compreender o que se passa na experiência educativa, nas relações entre as crianças e entre elas e os adultos na instituição, a psicanálise está inscrita, como foi possível verificar na análise dos trabalhos, assim como no referencial foucaultiano utilizado, como sólidos aportes conceituais.

Assim, ao fim deste trabalho, resta o que por qualquer razão me tenha escapado e não tenha sido dito, bem como a expectativa de que pesquisas futuras venham com seus retalhos de teoria costurar mais alguns pedaços dessa boneca de pano que, na brincadeira infantil, satisfaz ao mesmo tempo que deixa faltar e causa insatisfação, mas que, antes de tudo, está aí na infância tão presente.

REFERÊNCIAS

- ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Manual de Comunicação LGBT**. 2009. Disponível em <<http://www.abgl.org.br/docs/ManualdeComunicacaoLGBT.pdf>>. Acesso em 06 jul. 2016.
- ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy D.; AKERT, Robin M. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2002. 453 p.
- BEAUVOIR, Simone. (1967) **O Segundo Sexo**. A experiência vivida. Volume 2. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BEAUVOIR, Simone. (1967) **O Segundo Sexo**. Fatos e mitos. 4. ed. vol. 1. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença**. Campinas: Papyrus, 2004.
- BOROTO, Ivonicleia Gonçalves. **Tempos e contratempos da sexualidade infantil: Concepções de professores da educação infantil**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/5323/1/tese_9621_19 - Ivonicleia Gonçalves Boroto.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em 04 ago. 2017.
- _____. Constituição (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LDB**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017.
- _____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRENNER, Simone Mädke. O quarto tempo do circuito pulsional. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre: O INFANTIL NA PSICANÁLISE**, Porto Alegre, v. 1, n. 40, p. 74-88, jun. 2011. Semestral. Disponível em: <http://www.apoa.com.br/revista/o_infantil_na_psicanalise/665>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- CAITANO, Alexsandro Ferreira. Contribuições de Simone de Beauvoir sobre gênero e sexualidade no âmbito da educação infantil. In: **Anais [recurso eletrônico] / 5. Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense, SICT Sul**. Araranguá: IFCS, 2016. Disponível em: <<http://www.criciuma.ifsc.edu.br/sict-sul/images/Anais2016.pdf>>. Acesso em 05 jul 2017.
- CAMPOS, Renata Carvalho. Infância e infantil: diferenciação conceitual e repercussões clínicas. **Revista de Psicologia / Universidade Federal do Ceará**, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 58-71, jan./jun. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1002>>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- CANDIOTTO, Cesar. Foucault: uma história crítica da verdade. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 29, n. 2, p. 65-78, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732006000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 jul. 2016.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 103-120, ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 jul. 2017.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 119-136, Abr. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2015000100119&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 jul. 2016.

CASAROTTI, Magda Helena Balbino. **Sexualidade na educação infantil**: impasses dos professores diante das questões das crianças. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de educação: Conhecimento e inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84JP7H/disserta__o_magda_completa.pdf?Sequence=1>. Acesso em: 10 maio 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html> Acesso em 27 fev. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em 07 mar. 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREUD, Sigmund. Lembranças encobridoras. In: FREUD, Sigmund. **Primeiras Publicações Psicanalíticas (1893 - 1899)**. Rio de Janeiro: Imago, [1899]1996. p. 285-304. (edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, Sigmund. **Um Caso de Histeria, Três Ensaio sobre Sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)**. Rio de Janeiro: Imago, [1905]1996. p. 117-231. (edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).

_____. Os instintos e suas vicissitudes. In: FREUD, Sigmund. **A História do Movimento Psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)**. Rio de Janeiro: Imago, [1915]1996. p. 115-150. (edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).

_____. O esclarecimento sexual das crianças. In: FREUD, Sigmund. **Gradiva de Jensen e outros trabalhos (1906-1908)**. Rio de Janeiro: Imago, [1907]1996. p. 125-129. (edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).

_____. Sobre as teorias sexuais infantis. In: FREUD, Sigmund. **Gradiva de Jensen e outros trabalhos (1906-1908)**. Rio de Janeiro: Imago, [1908]1996. p. 191-204. (edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o Inconsciente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Introdução à Metapsicologia Freudiana 3**: Artigos de Metapsicologia; 1914-1917: narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GIACOMONI, Marcello Paniz; VARGAS, Anderson Zalewski. Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva. **Vereadas On Line** – Análise do Discurso. Juiz de Fora, 2010/2. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/artigo-09.pdf>. Acesso em 19 jul. 2016.

GIONGO, Ieda Maria; MUNHOZ, Angélica Vier; OLEGÁRIO, Fabiane. Ecos da escola básica: estratégias de disciplinamento e controle. **Conjectura: filosofia e educação**. Caxias do Sul, 2014, Vol.19(2), p.68-83. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2378/pdf_244., Acesso em 17 ago 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206 p.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961. 316 p.

JERUSALINSKY, Alfredo. O sujeito infantil e a infância do sujeito. **Estilos da Clínica**, Brasil, v. 3, n. 4, p. 146-159, junho 1998. ISSN 1981-1624. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60761>>. Acesso em: 18 jul. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v3i4p146-159>.

_____. Desenvolvimento e psicanálise. In: JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. 5. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010. p. 23-31.

_____. O outro do pedagogo: ou seja, a importância do trauma na educação. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, v. 1, n. 16, p.7-13, jul. 1999. Disponível em: www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

KUPFER, Maria Cristina Machado. O sonho possível: Freud pensa a Educação. In: KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989. p. 33-50.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise [1964]**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LAJONQUIERE, Leandro de. O que da infância a ilusão (psico)pedagógica mascara. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 183-189, 2000. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000100016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 dez. 2017.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise: Laplanche e Pontalis**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LAZNICK, Marie-christine. Por uma teoria lacanianiana das pulsões. In: LAZNICK, Marie-christine. **A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Ágalma, 2013. Cap. 1. p. 88-106. Tradução: Luís Alberto Tavares. Disponível em: http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1274/lacanianiana_pulsao.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

LIMA, Celso Rennó. **Visitando o Seminário XI: A pulsão, seu circuito e seu objeto (II)**. 2014. Disponível em: http://clinicalacanianiana.blogspot.com.br/2014/04/visitando-o-seminario-xi-pulsao-seu_21.html>. Acesso em: 11 jan. 2018.

LIMA, Maria Isabel de Castro. **Cassandra, rios de lágrimas: uma leitura crítica dos inter(ditos)**. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PLIT0356-D.pdf>>. Acesso em: 22 de agosto de 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MICHENER, H. Andrew; DELAMATER, John D.; MYERS, Daniel J. **Psicologia Social**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. 761 p.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-67.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005. p. 15-20.

NASIO, Juan-David. **O prazer de ler Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Édipo**: o complexo do qual nenhuma criança escapa. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

NAVARRO-SWAIN, Tania. **O que é lesbianismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004. Coleção Primeiros Passos.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

POULICHET, Sylvie Le. O conceito de Narcisismo. In: NASIO, Juan-David. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. p. 47-74.

QUINET, Antonio. **A descoberta do inconsciente**: do desejo ao sintoma. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ROSA, Dorisnei Jornada da. A educação estruturante na educação infantil. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto**: O infantil na psicanálise, Porto Alegre, v. 1, n. 40, p. 99-108, jun. 2011. Semestral. Disponível em: <http://www.apoa.com.br/revista/o_infantil_na_psicanalise/665>. Acesso em: 20 dez. 2017.

ROUDINESCO, Elizabeth. **Dicionário de Psicanálise Elizabeth Roudinesco, Michel Plon**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SALLES, Ana Cristina Teixeira da Costa; CECCARELLI, Paulo Roberto. A invenção da sexualidade. **Reverso**, Belo Horizonte, v. 32, n. 60, p. 15-24, set. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952010000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 ago. 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, Claudionor Renato da. **Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil**: contribuição à educação sexual a partir da Grounded Theory. 2015. 341 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/14-03-2016/000860217.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVEIRA, Jennifer Martins. **Manifestações da sexualidade da criança na educação infantil**: estranhamentos e desafios. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <<http://localhost:8080/tede/handle/tede/1259>>. Acesso em: 10 maio 2017.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99. Disponível em <https://archive.org/details/scott_gender>. Acesso

em 06 jul. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula / Tomaz Tadeu da Silva (org.)**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 117-128, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educação revista**. Curitiba, n. spe-1, p. 153-169, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000500011&lng=en&n=iso>. Acesso em: 17 jan. 2016.