



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

LILIAN CARDOSO DE MENDONÇA

**ANÁLISE DE QUESTÕES DE GÊNERO:
OBSERVAÇÕES DO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA**

CAMPINAS
2018

LILIAN CARDOSO DE MENDONÇA

**ANÁLISE DE QUESTÕES DE GÊNERO:
OBSERVAÇÕES DO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Ana Archangelo

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA LILIAN CARDOSO DE MENDONÇA, E ORIENTADA PELO(A) PROF(A). DR(A). ANA ARCHANGELO

**CAMPINAS
2018**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CNPq, 148143/2016-4

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M523a Mendonça, Lilian Cardoso de, 1991-
Análise de questões de gênero : observações do subprojeto
Pibid/Pedagogia / Lilian Cardoso de Mendonça. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Ana Archangelo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 2.
Identidade de gênero. 3. Crianças. 4. Psicanálise. 5. Educação. I. Archangelo,
Ana, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Questions of gender analysis : Pibid/Pedagogy projects
observations

Palavras-chave em inglês:

Institutional Program of Scholarships for Teaching (Brazil)

Gender identity

Children

Psychoanalysis

Education

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Ana Archangelo [Orientador]

Anderson Ricardo Trevisan

Fabio Camargo Bandeira Villela

Data de defesa: 28-08-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ANÁLISE DE QUESTÕES DE GÊNERO:
OBSERVAÇÕES DO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA**

AUTORA: LILIAN CARDOSO DE MENDONÇA

COMISSÃO JULGADORA:

Ana Archangelo
Anderson Ricardo Trevisan
Fabio Camargo Bandeira Villela

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2018

*Ao Joaquim,
por ter me colocado tantas perguntas.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Lezir e Denis, por todo amor, apoio, incentivo e compreensão durante as etapas da minha formação. Ao meu irmão Denis Eduardo, por sempre torcer por mim. A toda a minha família por entender as minhas escolhas.

Ao Adriano, por me ajudar em todos os momentos da pesquisa, me ouvindo, auxiliando na escrita e por todos os sentimentos compartilhados. À Ana Luiza, amiga de todos os momentos, por me entender tão bem. À Elis pela amizade verdadeira desde sempre. À Amanda e ao Dodô, por me acompanharem desde a graduação e terem se tornado essenciais para mim. À Verônica, por sempre estar por perto e ser um alicerce para os meus dias. À Camilinha, pelos livros, caderninhos e conversas. Ao Khaled, pelos bandejões diários e cafés reflexivos. Às minhas vizinhas-amigas Carine e Iriana, pelos momentos partilhados.

Às meninas que tanto me ensinaram e me ensinam: Sarah Brambilla, Bia Pagliarini, Jaque e Kiô Ramirez. Às amigas nascidas nos tempos escolares e se estenderam pela vida: Lara, Luiz Estevam e Marcelo, por tantas experiências de aprendizagem divididas.

Ao amigo Sérgio pelo incentivo para que este trabalho existisse. Aos amigos da pós-graduação: Aletéia, Tagiane, Rosiane, Silmara, Janaina e Matheus, cada qual com seu importante significado para mim nessa trajetória. Aos colegas, bolsistas do Pibid/Pedagogia, pelo companheirismo no decorrer da graduação e pós-graduação. Às bolsistas que autorizaram a análise de seus relatórios. Aos professores da escola por possibilitarem todas essas experiências do Pibid. Aos membros do Pibid/Pedagogia que se tornaram amigos: Vanessa, Paulo e Soraya.

À minha querida orientadora Ana Archangelo, pelas oportunidades de aprendizagem compartilhada, pelos direcionamentos dados à pesquisa, por sempre saber me ouvir, por ter estado tão presente e ter feito com que essa interação aluno-orientador tenha sido tão satisfatória e enriquecedora.

Aos professores Fábio Villela e Inara Marin por terem colaborado com o trabalho na banca de qualificação.

À Universidade Estadual de Campinas por ter sido, de fato, uma casa para mim. Ao CNPQ pelo financiamento desta pesquisa.

Às crianças, alunas participantes do subprojeto Pibid/Pedagogia, por terem me ensinado tanto.

RESUMO

Este trabalho analisa casos narrados em relatórios semanais, produzidos por bolsistas do subprojeto Pibid/Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em que emergem questionamentos e inquietações a respeito de identidade de gênero, apresentados pelas crianças participantes do subprojeto, realizado em uma escola municipal de Campinas. Analisam-se também as produções escritas ou desenhadas pelas próprias crianças durante a execução do subprojeto, no intuito de equiparar as duas vozes – que se entrecruzam – sobre o mesmo acontecimento. A pesquisa se subdivide, ainda, em análise de relatórios feitos pela própria pesquisadora e relatórios feitos por outras duas bolsistas. Os relatórios da própria pesquisadora abordam registros de uma turma do quarto ano fundamental de 2014 e outra do quinto ano fundamental de 2015. As outras duas bolsistas se referem a uma turma de segundo ano fundamental, de 2014, e uma turma do quarto ano fundamental, de 2017. A metodologia consiste em análise interpretativa dos casos, pelo viés psicanalítico, sustentada principalmente por teorias de Sigmund Freud e D.W. Winnicott. A investigação enfatiza que a interação entre bolsistas e alunos, num contexto suficientemente bom, pode gerar contribuições fundamentais na formação de ambos. Para isso, usam-se os conceitos de *holding* e *mãe suficientemente boa* apresentados por Winnicott. Numa análise transversal, também se procura compreender como os aspectos socioculturais de gênero são absorvidos ou refutados por alunas e alunos. E percebe-se que as crianças têm algo a dizer sobre suas fantasias, aspirações, inquietações e angústias a respeito das questões de identidades de gênero, e um espaço que as acolha pode fazer brotar e amadurecer uma atitude íntima e compartilhada de elaboração da condição de ser sexuado inerente ao humano.

Palavras-chave: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Brasil).
Identidade de gênero. Crianças. Psicanálise. Educação

ABSTRACT

This paper analyzes cases reported in weekly reports, produced by scholarship students from the subproject Pibid / Pedagogy of the School of Education of the State University of Campinas, in which questions and concerns about gender identity emerge, presented by children participating in the subproject, that was conducted in a municipal school of Campinas. Written or drawn productions made by the children themselves are also analyzed during the execution of the subproject, in order to equate the two voices - which intertwine - on the same event. The research is further subdivided into analysis of reports made by the researcher herself and reports made by two other scholars. As part of the reports of the researcher herself, are records of a class of the fourth year of elementary school of 2014 and another of the fifth elementary school year of 2015. As for the records of the other two scholarship students, they refer to a class of the second elementary school year of 2014 , and a class of the fourth elementary school year of 2017. The methodology consists of an interpretative analysis of the cases, by the psychoanalytic bias, supported mainly by theories of Sigmund Freud and D. W. Winnicott. The research emphasizes how the interaction between scholars and students, in a sufficiently good context, can generate fundamental contributions in the formation of both. To this end, the concepts of *holding* and *good enough mother* presented by Winnicott are used. In a cross-sectional analysis, the socio-cultural aspects of gender are also taken into account, trying to understand how they are absorbed or refuted by the students. Throughout the work, it is possible to identify that children have something to say about their fantasies, aspirations, concerns and anxieties about issues of gender identities and that a space capable of accommodating them can sprout and mature an intimate and shared attitude in the elaboration of the condition of being sexual inherent to the human.

Key words: Institutional Program of scholarships for Teaching (Brazil). Gender identity. Children. Psychoanalysis. Education

SUMÁRIO:

| | |
|-----------------|----|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
|-----------------|----|

CAPÍTULO I

| | |
|--|----|
| METODOLOGIA E TEORIA..... | 13 |
| 1.1 O que é o subprojeto Pibid/Pedagogia?..... | 17 |
| 1.2 Uma delimitação do material..... | 20 |
| 1.3 O docente e o aluno | 21 |
| 1.4 Conceitos Winnicottianos..... | 24 |

CAPÍTULO II

| | |
|--|----|
| SEXUALIDADES E GÊNERO..... | 27 |
| 2.1 Identidade de gênero..... | 29 |
| 2.2 Lynne Layton: gênero na formação psíquica..... | 32 |

CAPÍTULO III

| | |
|--|----|
| AS CRIANÇAS E NOSSAS VIVÊNCIAS..... | 35 |
| 3.1 O brincar..... | 36 |
| 3.1.1 O brincar com os gêneros..... | 37 |
| 3.1.2 O brincar com as sexualidades..... | 41 |
| 3.2 Contando histórias..... | 45 |
| 3.2.1 A preciosa pergunta da pata..... | 47 |
| 3.2.2 Quem sou eu?..... | 50 |
| 3.2.3 Uma fada feiticeira?..... | 53 |
| 3.2.4 Adivinha o quanto eu te amo..... | 55 |
| 3.2.5 Joaquim..... | 58 |
| 3.3 Observando a classe | 59 |

CAPÍTULO IV

| | |
|--|----|
| AS CRIANÇAS, AS BOLSISTAS E SUAS VIVÊNCIAS..... | 65 |
| 4.1 No 2º ano: Caique e as fadinhas..... | 65 |
| 4.1.1 É difícil ser a fadinha..... | 66 |
| 4.1.2 As fadinhas ficam coloridas..... | 71 |
| 4.1.3 Thiago e seu não rosto..... | 74 |
| 4.2 No 4º ano: Celso e o espelho..... | 78 |
| 4.2.1- As diferenças de gênero e os contos de fadas..... | 81 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 87 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 89 |

INTRODUÇÃO

Questões referentes à identidade de gênero têm ocupado grande parte da agenda de educadores, influenciando as relações entre os alunos, entre os professores e os alunos, entre a instituição escolar e os alunos.

Quando as crianças não respondem ao que é socialmente convencionalizado pela divisão binária de feminino e masculino, muitas vezes são recebidas pelos colegas e pela própria instituição com respostas agressivas ou repressivas. Nesse contexto, observamos dados alarmantes, relativos à violência de gênero, tanto física quanto psicológica. As consequências da violência a essas crianças que questionam os papéis de gênero a elas designados são imensas.

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar a relação bolsista-aluno entremeada pelas questões de identidade de gênero: quais as fronteiras e necessidades postas ao futuro docente? Para isso, analisar-se-á os questionamentos e manifestações sobre identidade de gênero trazidos pelos bolsistas e pelas crianças em narrativas construídas num determinado ambiente escolar, mais precisamente numa Instituição de Ensino da cidade de Campinas, no contexto da realização do subprojeto Pibid/Pedagogia entre os anos de 2014 e 2017, no qual fui bolsista entre os anos de 2014 e 2015. O subprojeto possuía 10 bolsistas, todos elaboravam relatórios semanais e um maior detalhamento sobre isso será apresentado no capítulo um. A partir daí, será explorado como esses questionamentos refletem na criança, no docente e na instituição.

Para tanto, são apresentados quatro capítulos: no primeiro, são expostos os aparatos teóricos sobre a metodologia utilizada, além do material de análise, o ambiente em que o material foi produzido e a maneira como foi delineado. Segue-se ainda no primeiro capítulo uma reflexão sobre a função docente, sob as ideias apresentadas no livro “A escola significativa” (VILLELA & ARCHANGELO, 2013), avançando mais detidamente nas concepções de reconhecimento.

No segundo capítulo, propõe-se um breve levantamento teórico das concepções de sexualidade infantil para a psicanálise, seguido de uma apresentação histórica da concepção do termo “identidade de gênero” e a construção da ideia de criança *queer*;

No terceiro capítulo, a preocupação é concentrar-se nas narrativas analisadas e na aproximação dessas narrativas com as teorias estudadas; já no quarto capítulo, são analisados os relatórios de duas outras bolsistas do subprojeto Pibid/Pedagogia, referentes às turmas de

2º e 4º anos de 2014 e 2017, com a finalidade de conseguir objetos comparativos do manejo dos atos em ambiente escolar com diferentes bolsistas e diferentes turmas.

I

METODOLOGIA E TEORIA

Toda a estória se quer fingir verdade. Mas a palavra é um fumo, leve demais para se prender na vigente realidade. Toda a verdade aspira ser estória. Os factos sonham ser palavra, perfumes fugindo do mundo.

(Mia Couto, *Estórias Abensonhadas*)

A presente pesquisa tem como material principal de análise o banco de dados documentais do subprojeto Pibid/Pedagogia. Serão analisados relatórios de três bolsistas em conjunto com as atividades elaboradas pelas crianças, produzidas nos anos de 2014 e 2017. As análises serão feitas a partir da investigação psicanalítica, recorrendo às teorias de Sigmund Freud (1856-1939) e Donald Woods Winnicott (1896-1971).

O banco de dados documentais foi constituído a partir de relatórios produzidos posteriormente à observação *in loco*, centrados no registro das atividades vivenciadas na escola. Tais atividades não tinham o propósito de trabalhar questões relativas a identidades de gênero, não obstante, acabaram por fazer emergir elementos para esta pesquisa, *a posteriori*. A autora deste trabalho fez parte do subprojeto entre os anos de 2014 e 2015, contexto de uma incipiente discussão sobre identidade e gênero que viria a intensificar-se. Por um lado, vozes externas ao campo da educação principiavam um movimento de abafamento do debate; por outro, algumas das vozes, vindas das próprias crianças, ou seja, vozes internas ao ambiente escolar, demonstravam como os questionamentos e os incômodos surgiam naturalmente, enquanto constituintes do sujeito em formação.

Além da análise interpretativa de casos e da observação *in loco*, a pesquisadora acredita ser necessário, também, um cruzamento temporal entre os anos de 2014/2015 e 2017, pois assim será possível observar uma continuidade ou descontinuidade nas representações analisadas.

De acordo com Freud (1923), a psicanálise surgiu por meio de tratamentos feitos com pacientes neuróticos, num primeiro momento, utilizando-se de métodos hipnóticos. No decorrer do tempo, Freud percebeu uma necessidade de mudança de técnica, posto o fato de que o desaparecimento dos sintomas estava diretamente ligado à relação do paciente com o médico. Passou-se, então, ao uso da técnica de *associação livre*, em que o próprio paciente é

convidado a se autointerpretar com a ajuda do psicanalista, fazendo as suas associações em busca da origem do que foi esquecido ou desviado. No entanto, após um longo trabalho com o uso desse método, focando na busca da origem dos sintomas, Freud percebeu que a tentativa de voltar ao passado não estava sendo efetiva e mudou o cerne de sua busca para o que emanava naquele momento da análise. Passou-se a trabalhar com foco na forma como o paciente revivia o passado no presente:

Finalmente, desenvolveu-se a técnica sistemática hoje utilizada, na qual o analista abandona a tentativa de colocar em foco um momento ou problema específicos. Contenta-se em estudar tudo o que se ache presente, de momento, na superfície da mente do paciente, e emprega a arte da interpretação principalmente para identificar as resistências que lá aparecem, e torná-las conscientes ao paciente. (FREUD, [1914] 1996, p.163)

Vimos até aqui a trajetória da psicanálise como método de estudo que ocorre juntamente com o tratamento analítico, elucidando uma ciência empírica que “se além aos fatos de seu campo de estudo, procura resolver os problemas imediatos da observação, sonda o caminho à frente com o auxílio da experiência, acha-se sempre incompleta e sempre pronta a corrigir ou a modificar suas teorias” (FREUD, [1923] 1996, p. 264).

Quando Freud afirma que a teoria psicanalítica “acha-se sempre incompleta”, o que ele pretende enfatizar é que, pelo fato de a teoria psicanalítica advir do método de investigação, o qual, por sua vez, nasce na modalidade de tratamento, ela está sempre aberta a novas descobertas e melhores compreensões. Diferentemente do método filosófico – que cria um conceito e tenta aplicá-lo –, segundo Freud, a psicanálise pretende fazer o movimento reverso, ao criar teorias através da observação e propor-se a modificá-las, de acordo com as necessidades resultantes da análise clínica. Assim sendo, a psicanálise faz-se dividida em três concepções:

Psicanálise é o nome de (1) um procedimento para a investigação de processos mentais que são quase inacessíveis por qualquer outro modo, (2) um método (baseado nessa investigação) para o tratamento de distúrbios neuróticos e (3) uma coleção de informações psicológicas obtidas ao longo dessas linhas, e que gradualmente se acumula numa nova disciplina científica. (FREUD, [1923] 1996, p.253)

Como uma nova disciplina científica, os ambientes de pesquisa psicanalítica se ampliaram, estendendo-se da clínica para lugares outros, sendo um deles o ambiente universitário, que se propõe a uma reflexão sobre aspectos mais amplos. Mezan (2006, p. 233) diz que essas pesquisas acadêmicas podem ser nomeadas como pesquisas psicanalíticas e têm muito a contribuir também com a clínica. O psicanalista citado, ao fazer um levantamento bibliográfico e conceitual a respeito dessas pesquisas, concluiu que, para além da variedade de

temas e modos de abordagem, todas as pesquisas psicanalíticas no ambiente universitário teriam como centro a clínica *stricto sensu*. Posto que “é nela e dela que surgem os conceitos cardeais da psicanálise, os instrumentos com que opera qualquer pesquisa na nossa disciplina”. Constatando que a psicanálise faz parte das ciências humanas, Antonio Muniz de Rezende (1993, p.105) declara que “investigar, em psicanálise, é interpretar a polissemia das situações observadas”.

Dessa forma, interessa para este trabalho atentar ao ambiente escolar e seus sujeitos componentes – o professor, o aluno e o futuro professor (estagiário) –, propondo um diálogo entre a clínica e o ambiente escolar. No que a psicanálise pode colaborar para o campo educacional? Em que sentido e de qual forma esse ambiente ofertado aos alunos pode ser um propiciador de amparo à constituição de um sujeito psíquico, à saúde mental, enquanto contribui para a elaboração de um ambiente socializador e desencadeador de saberes?

Após a exposição da origem da psicanálise como disciplina científica e de sua ampliação para outros campos, como o universitário, faz-se necessária uma pormenorização do material de análise da presente pesquisa que é, por si só, composto por um entrelaçar de complexidades: os relatórios e as atividades elaboradas pelos alunos.

Os relatórios que foram escritos pelo olhar dos bolsistas sobre/sob suas experiências como promovedores e, ao mesmo tempo, participantes das atividades do subprojeto Pibid/Pedagogia vão além das exigências burocráticas, carregando consigo uma produção escrita da *transformação* (BION, 2004) da realidade vivenciada pelas crianças e pelos bolsistas. O vivido em sala de aula é interpretado pelo bolsista, que elabora o que viveu, transformando o fato vivido em palavras e recordando a sua experiência.

Durante o momento vivenciado em sala, muitos eventos se desenrolam ao mesmo tempo. Trata-se de um local repleto de acontecimentos e, quando o bolsista produz o relatório, posteriormente às experiências vividas, lembra e registra o que mais o marcou, o que conseguiu capturar daquele momento. A elaboração desse registro, a princípio um relatório, problematiza-se, pois se verificou algo singular nos textos analisados: mesmo a despeito da consciência do bolsista-narrador, não estava em questão o mero lançamento de dados exatos das ocorrências, e sim a apresentação também das próprias reflexões, interagindo com o fato acontecido, ao tecer a escrita. O relatório desloca-se para uma fronteira *entre* relato factual e criação narrativa. Uma abordagem nesse sentido vai ao encontro de concepções benjaminianas acerca das imbricações do narrar:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesã – no campo, no mar e na cidade – é, ela própria, num certo sentido, uma forma

artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. (BENJAMIN, 1994, p.205)

Com isso, estamos diante de um material que tem como função primária o relato, mas, devido à maneira como os fatos foram *experenciados* pelos bolsistas, tal relato não transmite apenas o “puro em si”. A intenção primária de produção de um relato de campo se dilui, fica entre o relatar e o narrar. As observações principais, dos fatos a serem transmitidos, são apontadas no texto, mas cria-se um cenário, especificam-se os personagens e fazem-se os dois: relato e narrativa.

Essa transmissão, pela escrita, daquilo a que o bolsista-narrador consegue ter acesso possui um significado simbólico de interação com o narrar que se faz de maneira singular para cada um: como uma forma de elaboração emocional sobre o que foi vivido ou como um reavivamento das angústias já vividas. Trata-se, portanto, de nova experiência, e não apenas de registro objetivo sobre experiência anterior. Eis um encontro entre o vivido, o lembrado e as palavras usadas para narrar. Passando da teoria literária à narrativa de memória, encontramos na literatura de Proust, em sua *Busca do tempo perdido*, a ideia de que o passado, a lembrança do que fora vivido é uma eterna busca por aquilo que já foi, mas ainda é.

Acerca da inquietação que percorre o autor desde a concepção à realização de um escrito, o poeta Drummond sintetizou-a exemplarmente em *Alguma poesia*:

Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieta, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira. (DRUMMOND, 1930, p.83)

O que não pôde ser transmitido pelos bolsistas-narradores não caberá à análise aqui apresentada e sim às suas futuras vivências no mundo docente, a não ser pela parte em que a narradora dos relatórios será a própria autora da dissertação. Nesse caso, é preciso esclarecer que a análise possuirá uma diferença em relação às demais. Isso, pois, o que “não quis sair” pela escrita quando da elaboração dos relatórios, ou seja, esse “tempo perdido”, é aquele mesmo que “inunda minha vida inteira”. Haverá sempre presente um regurgitar, um vai e vem da memória de quem vivenciou o fato narrado e revisita a própria narrativa já feita. Quando essa diferença temporal surgir, será especificada nas análises.

Além dos relatórios/narrativas produzidos, o banco de dados também se constitui de trabalhos dos alunos, os quais registraram expressões ora escritas, ora desenhadas. Tais expressões das crianças serão cotejadas com os relatórios/narrativas, visando a um diálogo com o olhar do bolsista e possibilitando um acervo incrível de transmissão infantil. Os desenhos das crianças entrarão no nosso jogo de análise como uma representação infantil em que procuraremos entender as intenções das crianças com os seus desenhos a partir da junção do contexto do que foi pedido para ser feito e o que suscitou para elas.

Como os ambientes em que o projeto ocorreu são um convite ao deleite e ao brincar, espaços de criação de mundos possíveis, entra-se na brincadeira de interpretar a partir dos caminhos de análise fornecidos pelos supracitados Freud e Winnicott.

1.1 - O que é o subprojeto Pibid/Pedagogia?

Assim como nos traz Tagiane Luz (2015), em sua tese de doutorado, o subprojeto Pibid/Pedagogia propõe-se a ofertar um “espaço para ser”, em que as crianças com dificuldades de usufruir o que o ambiente escolar tem a lhes oferecer possam reestruturar o que “falta” para que essas experiências possam ser alcançadas. O subprojeto fez parte de um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) de 2013 a 2017:

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Cada subprojeto apresenta uma proposta específica de prática pedagógica, elaborada em conjunto com uma escola. O subprojeto Pibid/Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp (FE) tinha como principal proposta preparar não só os alunos para a vida docente, mas proporcionar um espaço novo aos alunos do Ensino Fundamental I de dez salas, cada qual contando com a participação de um bolsista. Todo o subprojeto compunha-se pela orientação da coordenadora professora doutora Ana Archangelo, um supervisor na escola, alguns colaboradores e os alunos-bolsistas dos cursos de Pedagogia e Letras da Unicamp. O subprojeto se estruturava em abordagens psicanalíticas e objetivava proporcionar às crianças um espaço *potencialmente bom*, fazendo com que elas pudessem vivenciar suas experiências internas. Winnicott (1975) denomina espaço potencial como um espaço entre o

bebê e a mãe, incluindo uma relação entre a realidade interna do bebê e a realidade externa, cujo espaço seria o elo entre as duas realidades. Assim, avançamos na ideia de espaço potencial, proporcionado pela mãe, para uma transposição dessa relação entre a criança e o bolsista.

Entendamos como os três momentos de desenvolvimento da proposta aconteciam:

Num primeiro momento, os bolsistas observavam a dinâmica da sala de aula e o modo como cada aluno participava naquele contexto. Dependendo da interação do bolsista com o professor da sala, havia intervenções nesse momento, com ajuda nas tarefas ou participação no ato mesmo de ensinar.

O segundo momento era a “Hora do Conto”. A turma era convidada pelo bolsista a sentar-se em roda numa colcha no chão e ouvir uma história infantil, previamente planejada de acordo com as inquietações e as questões levantadas pelos próprios alunos durante a execução de todo o subprojeto. Seguia-se uma conversa sobre a história contada, momento em que as crianças eram convidadas ao deleite, ao fantasiar, à imaginação, utilizando-se da literatura como um objeto propiciador de vivenciar sentimentos, o que acabava funcionando como método terapêutico (SAFRA, 2005), haja vista a importância da literatura infantil para a criança e o papel que aquela possui para fazer com que esta vivencie suas aflições. Conforme apontam Archangelo e Chevbotar (2015):

Ao ouvir uma história, a criança é capaz de se transportar para ela e viver os conflitos presentes no texto, junto com os personagens. Consegue projetar no vilão as suas ansiedades, livrando-se da raiva e do ódio sentidos em situações cotidianas. Revive, em consonância com a história, situações de rejeição e abandono que experimenta internamente – ainda que isso não ocorra objetivamente em sua vida. E pode, também, alegrar-se, quando o mal é destruído e o seu personagem preferido “acaba bem” e feliz. (p.51)

A etapa encerrava-se com alguma atividade (desenho ou escrita) realizada pelas crianças a pedido do bolsista, o que fazia com que elas organizassem os sentimentos surgidos durante a história e a conversa. Esses materiais eram, posteriormente, escaneados e anexados aos documentos do subprojeto Pibid/Pedagogia. Feito o devido arquivamento digital e encerrado o ano letivo, os trabalhos eram devolvidos às crianças que os produziram.

O último momento era o do Brincar. As crianças ajudavam a arrumar as carteiras para a organização do espaço e tinham a seu dispor dois baús com brinquedos ofertados para que usassem livremente. O bolsista observava como os alunos estavam brincando e exercia o papel de mediador daquele momento, oferecendo um suporte ambiental (WINNICOTT, 1983).

A importância do brincar é apontada por Winnicott (1975, p. 80) na experiência do eu-*self* do sujeito, elucidando que “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)”. Dessa maneira, o brincar é um momento em que a criança adentra os seus sentimentos internos e tem a possibilidade de estruturá-los; é, também, de onde surgem questionamentos muitas vezes referentes à conexão existente entre a brincadeira, o brinquedo, a simbolização social dos brinquedos, a simbolização individual atribuída ao brinquedo e à maneira como essas conexões se estabelecem em conjunto com as simbolizações a elas atribuídas pelos papéis de gêneros. Aqui temos um momento único, com multifaces significativas, que merecem atenção pormenorizada.

Além dos três momentos que ocorriam no ambiente escolar, havia também outros momentos que faziam parte da constituição de todo o subprojeto, como o encontro semanal entre todos os bolsistas, os colaboradores do subprojeto e a coordenadora, professora doutora Ana Archangelo, para que se fizesse a discussão de materiais teóricos e os alunos também trouxessem suas dúvidas e aflições em relação à execução do subprojeto. Fazia parte também da formação dos alunos participantes a elaboração de um relatório semanal, que era analisado e comentado pelos colaboradores do subprojeto. Esses relatórios servirão como base para a investigação desta dissertação.

O intuito principal do subprojeto era o de oferecer suporte ambiental para as crianças que não brincavam ou tinham dificuldade no brincar espontâneo. Não obstante, quanto à autora desta dissertação, em suas observações e atuações enquanto foi bolsista – além de focar aquelas crianças com dificuldades ou as que não brincavam –, chamaram-lhe a atenção as que contestavam algumas brincadeiras por questões de gênero, ou ainda as que, durante o brincar, neutralizavam essas separações binárias enquanto, durante a observação em sala, voltavam a reafirmar discursos baseados em “coisas de meninos” e “coisas de meninas”.

Nesse sentido, foi particularmente marcante, num primeiro momento, o quão frequentemente questões de gênero estavam presentes nessas vivências. Isso ocorria, por exemplo: quando uma criança era impedida de brincar *com* ou *de* algo considerado inadequado (por colegas ou por ela mesma) à sua identidade de gênero; quando a sala encontrava soluções para acomodar seus interesses quanto a essas separações binárias; quando os alunos solicitavam do adulto um posicionamento, uma legitimação ou uma interdição em relação a algo que remetia, no Brincar, a questões de gênero. Esse olhar inicial, atraído pelas questões de gênero, de modo mais amplo, foi concentrado para as relações com as crianças que transitavam pelos papéis de gênero binários.

Ademais, também se fez necessário explanar uma pequena amostra das expressões das sexualidades infantis, tendo em vista que a separação teórica dessas concepções não é tão evidente quando se trata de crianças em formação.

Em todas essas situações, ficava evidente a relevância do espaço do Brincar e da Contação como espaço de experimentação e elaboração de questões referentes a gênero. Também ficava clara a relevância do papel do adulto no manejo de algumas situações-limite, em que a ansiedade entre as crianças alcançava um nível não manejável no ato de brincar, no deleite da história contada ou nas interações dentro da sala de aula.

1.2 Uma delimitação do material

Inicialmente, o trabalho propunha-se a analisar todos os relatórios de todos os bolsistas desde 2014 até 2017. No entanto, dadas as limitações inerentes a uma dissertação de mestrado e a riqueza de informações presente nos materiais, uma delimitação mais concisa tornou-se imperativa. Todavia, o *corpus* selecionado continua sendo constituído tanto pelos relatórios/narrativas de outros bolsistas-narradores quanto daqueles elaborados pela própria autora desta dissertação. O requisito adotado para a determinação dos outros relatórios (não elaborados pela autora) foi estabelecido naturalmente, com a visita enriquecedora, em setembro de 2016, do professor Michael O' Loughlin, da Adelphi University, à Universidade Estadual de Campinas. Na oportunidade, a agenda semanal do grupo Pibid/Pedagogia foi preenchida pela participação do professor na reunião do grupo, em visitas feitas à escola para observação do subprojeto em ação e na participação em aulas das disciplinas EP128A e EP128B.

A pesquisadora participava semanalmente das reuniões do subprojeto e compartilhou das atividades do grupo naquela semana. Ao acompanhar o professor e as bolsistas nessa visita, ela também revisitou crianças do colégio e o subprojeto acontecendo na oportunidade. Pôde, assim, observar que, nas salas de 1.º ano, cujos alunos têm em torno de 6 anos de idade, as questões referentes à identidade de gênero apresentaram-se de forma menos intensa no momento do Brincar. Tal observação culminaria na delimitação do material escolhido, pois se levantou a hipótese de uma diferenciação etária nas representações da sexualidade e identidade de gênero infantis. Optou-se, dessa maneira, pelos relatórios/narrativas de uma turma do 2.º ano de 2014 e uma do 4.º ano de 2017.

Ao realizar a primeira leitura dos relatórios, sobressaíram das narrativas relatadas, alguns alunos com intensas e expressivas manifestações de suas inquietações referentes a seus

papéis de gênero, no âmbito social, e sua formação identitária no âmbito psíquico. Para um aprofundamento das situações colocadas, foi feita uma segunda leitura dos momentos específicos em que as situações aconteciam, ao mesmo tempo em que se olhou para as atividades elaboradas pelos alunos.

Os relatórios/narrativas da própria pesquisadora totalizaram 28, de 2014, e 14, de 2015, da mesma turma de alunos, com alguns alunos novos que ingressaram na turma em 2015.

1.3 O docente e o aluno

Quando refletimos sobre a escola, precisamos pensar nos principais sujeitos que a compõem: o professor e o aluno. Idealmente, o professor exerce sua função de mediador do conhecimento, e o aluno busca construir seu itinerário de aprendizagem. No entanto, sabe-se que uma escola se compõe de outros sujeitos além desses dois mais diretamente envolvidos no processo educacional, pois é uma instituição social. Desse modo, precisamos nos ater ao que a instituição escola pretende oferecer aos alunos, quando os acolhe.

A escola regular, como está atualmente formulada, precisa cumprir um currículo e atingir algumas metas de aprendizagem, previamente determinadas por instâncias governamentais. Inseridos nesse cenário, os professores devem transmitir conteúdos preestabelecidos, responder às exigências burocráticas, às demandas familiares e todo o contexto real de desafios que a categoria docente enfrenta no percurso histórico e atual para sobreviver, tais como a desvalorização da carreira profissional, tanto no quesito financeiro quanto no de reconhecimento social. Todos esses fatores dificultam que o professor perceba o seu aluno como sujeito principal de seus objetivos, para o qual ele precisa transmitir conteúdos, aguçar curiosidades de aprendizagem e mediar as relações intersociais dentro do ambiente escolar e fora dele, quando envolve a comunidade escolar e familiar.

No entanto, as demandas da relação professor-aluno sofrem algumas mudanças de acordo com as faixas etárias e os períodos de alfabetização, provocando uma alteração de oferta e recebimento afetivo e comportamental. Algumas dessas mudanças dizem respeito ao amadurecimento do aluno, mas outras são totalmente acobertadas pela exigência conteudista. Em *A escola significativa*, Villela e Archangelo (2014, p. 37) falam da necessidade de conhecer, de ter como foco o aluno; da necessidade – fundamental em qualquer fase de aprendizagem – de “buscar conhecer e acolher a dinâmica afetiva que perpassa e dá forma às atividades educativas”.

Os autores propõem que é preciso proporcionar um “campo favorável ao desenvolvimento amplo do aluno” (2013, p. 21), focando no seu desenvolvimento não apenas racional, mas também emocional, pois o sujeito não é feito somente pela sua racionalidade, que é apenas uma parte do sujeito, pois suas emoções também o compõem. Tais fatos pressupõem a impossibilidade de o aluno anular uma parte da sua existência e desenvolver apenas a outra no contexto escolar.

Como o ambiente ofertado durante a realização do subprojeto Pibid/Pedagogia acolhia o aluno em sua construção emocional, o que aparece nas expressões espontâneas das crianças durante esse momento de acolhimento muito nos leva a refletir sobre o que elas têm a expressar em relação a suas formações identitárias de gênero e sobre o olhar do bolsista (futuro professor) para essas expressões, indagações, manifestações postas pelas crianças. O que o professor pode ofertar para auxiliar no desenvolvimento emocional dessas crianças? Para ajudá-las a ser, existir e tornar-se?

Utilizaremos os três conceitos de sentimentos apresentados por Villela e Archangelo (2013) para a oferta de uma escola significativa ao aluno: *acolhimento*, *reconhecimento* e *pertencimento*. O *acolhimento* é considerado como o sentimento emocional do aluno de que a escola está preocupada com o seu bem-estar e está aberta a cuidar dele. Quanto às indagações a respeito das questões identitárias, espera-se que o corpo docente e os funcionários se preocupem com o bem-estar das crianças, independentemente de suas identificações de gênero e suas orientações sexuais.

O segundo sentimento apresentado, o de *reconhecimento*, consiste em o aluno ser reconhecido pelos membros da escola como um semelhante: é esperado que os professores e os funcionários estejam disponíveis a olhar para o aluno, identificando-se com ele e com suas necessidades. A maneira como o corpo docente olha para os seus alunos influencia nas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais. Assim, Villela e Archangelo (2014) elucidam que *reconhecimento* é diferente de estranhamento, que resulta de olhar o aluno como um ser estranho, ou com indiferença, acreditando que somente seja necessário cumprir o currículo.

O *reconhecimento* é referido de maneira detida por Zimmerman (2010), como um quarto vínculo, aludindo aos outros vínculos primitivos trabalhados por Bion (amor, ódio e conhecimento). Zimmerman divide o vínculo do reconhecimento em: reconhecimento de si (perceber-se), reconhecimento do outro (perceber o outro), reconhecimento ao outro (ser grato ao outro) e reconhecimento pelos outros (ser visto). Ao reconhecimento pelos outros é acrescentada “uma necessidade crucial de todo ser humano, em qualquer idade, circunstância,

cultura, época ou geografia de desejar sentir-se reconhecido e valorizado pelos demais e sentir que realmente existe como individualidade”. (2010, p.212)

O reconhecimento pelos outros é aquele a que os autores de *A escola significativa* se referem e está ligado à concepção de Winnicott do olhar reconhecedor da mãe; a mãe como um espelho que reflete a imagem do próprio bebê. Essa relação mãe-bebê será estendida para a relação analista-analisando no *setting* clínico e para a relação professor-aluno no ambiente escolar. Isso porque um dos principais elos da criança com o ambiente escolar se faz por intermédio do professor, que será uma nova figura na composição de suas relações humanas; e o que ela mais deseja, a princípio, é ser reconhecida por essa figura.

Quando o que a criança recebe é o estranhamento ou a indiferença, ela se protege mediante a constituição de um falso *self* (abordaremos o termo mais detidamente a seguir), uma falsificação da personalidade que fica à disposição para se adaptar ao que lhe é fornecido, causando forte vulnerabilidade psíquica e emocional. A criança precisa ser reconhecida para se reconhecer e, com isso, ter o sentimento de identidade calcado no *self verdadeiro*, no que é propriamente seu, “[...] o reconhecimento de si mesmo, acrescido do reconhecimento do outro, também se constituem como importantes fatores para a formação do sentimento de identidade” (ZIMMERMAN, 2010, p. 210).

Ademais, tendo o professor reconhecido o seu aluno, ele também será reconhecido. Se o estranhamento com as diversidades de identidade de gênero e sexuais for vencido pelo reconhecimento do sujeito como um igual, então o professor também será reconhecido, e terá sido superada, em uma pequena parcela específica, a falta de reconhecimento profissional, a qual citamos no início do capítulo.

Por fim, com a junção dos dois sentimentos apresentados, ocorre o de *pertencimento*, pelo qual o aluno se sente, de fato, integrante ativo do ambiente escolar. Quando se propõe que o aluno precisa sentir-se pertencente ao ambiente escolar, o que se espera do professor é a sua abertura para o *acolhimento* e *reconhecimento* do aluno: é necessário que o professor esteja aberto às diferenças, sem reproduzir preconceitos.

De que forma é possível gerar um espaço para que as crianças possam experienciar plenamente suas maneiras de ser? Quais os caminhos a ser seguidos? E o que se pede dessa figura, o professor, como um sujeito que precisa reconhecer para ser reconhecido?

1.4 - Conceitos Winnicottianos

Donald Woods Winnicott, um psiquiatra e psicanalista inglês, desenvolveu pormenorizadamente uma pesquisa e teoria psicanalítica a respeito do desenvolvimento humano, decorrente de seu trabalho com crianças. Como o subprojeto ocorreu à luz dos estudos e das hipóteses de seus escritos a respeito do brincar, da *mãe suficientemente boa* e do *espaço potencial*, também houve a opção por amparar-se nelas, a fim de entender as relações estabelecidas entre o professor e o aluno, permeadas por questionamentos e inquietações a respeito de identidade de gênero. Dos trabalhos elaborados por Winnicott, o que mais nos interessa para este texto se refere à concepção de *mãe suficientemente boa*, *holding*, *false self* e *self verdadeiro*.

Para que entendamos o que é o *holding*, é necessário abordar a integração do ego, tomando-o por uma “parte da personalidade que tende, sob condições favoráveis a se integrar em uma unidade” (WINNICOTT, 1962, p. 55). Quando há a composição de muita integração do ego, ocorre o estabelecimento do *self*, sendo este um “sentir-se real” que se define em conformidade com a facilitação do ambiente. Tal facilitação, no entanto, não garante um desenvolvimento saudável por si só – depende também de como se dá a movimentação interna em cada indivíduo.

Winnicott construirá a função de *holding* como a oferta de um ambiente compatível às necessidades do bebê, acolhendo-o, sustentando-o e contendo-o nas suas necessidades fisiológicas e emocionais. Abraham (2000, p.138) transpôs a terminologia para o *setting* clínico, afirmando que “na situação analítica é a atenção do analista – em combinação com o aspecto físico do ambiente, o divã, o calor, a cor da sala, e assim por diante – que reflete a preocupação materna primária da mãe”.

Pretendemos utilizar estes conceitos winnicottianos para a análise dos relatórios/narrativas, no que concerne ao contato estabelecido entre o professor do Brincar, o professor da sala e os alunos, pois, sendo a escola um novo ambiente apresentado aos pequenos estudantes, principalmente nos primeiros anos de aprendizagem, as crianças transferem as relações familiares para as relações escolares. A esse respeito, assim nos declara Freud (1914, p. 249), em *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*:

Todos que vêm a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos. (Deveríamos talvez acrescentar aos pais algumas outras pessoas como babás, que dela cuidaram na infância.) Essas figuras substitutas podem classificar-se, do ponto de vista da criança, segundo provenham do que chamamos as ‘imagos’, do pai, da mãe, dos irmãos e das irmãs, e assim por diante. Seus relacionamentos posteriores são

assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos.

Como o sentir-se integrado é, para o bebê, uma das condições *sine qua non* para sua maturação emocional, e esse fenômeno ocorre pelos cuidados exercidos por seus cuidadores, quando a criança chega no ambiente escolar também precisa desses cuidados, que surgirão em consonância com as relações ali estabelecidas. A imagem de um adulto, cuidador, será transferida para a figura do professor, juntamente com os modelos deixados pelos primeiros protótipos da criança. Ela buscará apoios emocionais para existir, através desse estabelecimento de relação que é novo, mas também velho, e é possível, de maneira positiva, a partir da identificação do docente com o aluno. Recorramos, pois, a Winnicott (1983, p.135), quando aborda a relação da mãe com o bebê: “[...] É por causa desta identificação com o bebê que ela sabe como protegê-lo, de modo que ele comece por existir e não por reagir. Aí se situa a origem do self verdadeiro”.

Por proteção entendemos dedicação, sustentação da ilusão no processo criativo e acolhimento. Assim, vale ressaltar a importância dessa relação na formação psíquica da criança. Como nos debruçaremos em relatos sobre/de crianças que trouxeram questionamentos a respeito das identidades de gênero, importa ainda enfatizar a identificação do docente com a criança, considerada esta como um humano que necessita ser visto, independentemente da identidade que represente.

Posta a necessidade de proteção para o desenvolvimento do *self verdadeiro*, faz-se necessária a apresentação da sua conceitualização para Winnicott (1983), que o apresenta intrinsecamente conectado com o gesto espontâneo no estágio das primeiras relações objetais, em que o bebê está não integrado na maior parte do tempo e, por isso, é extremamente relevante a identificação da mãe com ele, de maneira *suficientemente boa*, atendendo às suas necessidades de modo que ele possa criar e imaginar. A mãe *suficientemente boa* é aquela que “alimenta a onipotência do lactente e até certo ponto vê sentido nisso. E o faz repetidamente. Um *self verdadeiro* começa a ter vida, através da força dada ao fraco ego do lactente pela complementação pela mãe das expressões de onipotência do lactente” (WINNICOTT, 1960, p.133).

Além de ofertar ao bebê um *holding*, a *mãe suficientemente boa* também lhe oferece o seu olhar, como um espelho, para que ele passe aos poucos a se ver como um “eu” que não seja a própria mãe. Quando a mãe não é suficientemente boa, ela não é capaz de

acolher os gestos espontâneos do lactente de maneira que ele consiga integrar o seu ego e fortificar o seu *self verdadeiro*. A relação de espelho se estabelece de uma forma em que só há reflexo da própria mãe no bebê, e não absorção por ela da imagem dele, para que ele possa se absorver.

Quando a relação da mãe não é suficientemente boa, o bebê desenvolve um *falso self*, que será submisso ao ambiente para proteger o *self verdadeiro*, constituindo-se por imitações e introjeções. Interrompendo a continuidade de si, o bebê precisa deixar de “ser”; arrumar algo para se adaptar – interrompendo o que é espontâneo: “Nos exemplos extremos do desenvolvimento do *falso self*, o *self verdadeiro* fica tão bem oculto que a espontaneidade não é um aspecto das experiências vividas pelo lactente. O aspecto submissão se torna o principal, com imitação como uma especialidade” (WINNICOTT, 1983, p. 134).

Além dos casos mais sérios, em que o falso *self* exerce a função de proteção, também há casos em que ele procura condições favoráveis para a emersão do *self verdadeiro*. E, mais próximo da normalidade, há o falso *self* elaborado por identificações; e ainda o que é representado nas relações sociais.

II

SEXUALIDADES E GÊNERO

Em que medida a sexualidade é importante para a vida humana? Quando começaria a vida sexual para nós? Seria ela determinante ou determinada por nossos atos, escolhas, maneiras de viver? Em geral, a ciência, até o início do século XX, considerou que a sexualidade passava a existir para o sujeito apenas a partir da puberdade. Tal inclinação nos influencia socialmente até os dias atuais. Expressões populares, tais como: “É na adolescência que os hormônios estão à flor da pele”, “Quando as meninas começam a ter seios e pelos pubianos é que a sexualidade começa a florescer para elas”, ou ainda, “Os meninos começam a ter voz de homem e só pensam em sexo” podem estar diretamente ligadas a estudos e divulgações científicas que propagaram serem as crianças assexuadas até chegar a um determinado momento de desabrochamento de suas vontades e necessidades sexuais. Segundo o próprio Freud,

a opinião popular tem ideias bastante definidas sobre a natureza e suas características desse instinto sexual. Ele estaria ausente na infância, apareceria na época da puberdade, ligado ao processo de maturação desta, e se revelaria nas manifestações da irresistível atração que um sexo exerce sobre o outro; e sua meta seria a união sexual, ou, pelo menos, as ações que se acham no caminho para ela. ([1901~1905] 2016, p.21)

Contrariamente a isso, Freud propôs em suas teorias que deveria ser atribuído “o início da função sexual nas crianças quase ao começo da existência extrauterina ([1923],1996, p. 255)”. Ele chegou a essa hipótese a partir do aprofundamento de análises feitas com adultos, por meio das quais fora possível chegar à crucialidade de questões inerentes ao indivíduo e sua sexualidade, questões estas presentes no sujeito desde a infância. Posteriormente, tais problemáticas seriam reencontradas em análises com crianças (no caso Hans, por exemplo) e em outros contextos de análise, em considerações de psicanalistas como Melanie Klein. As teorias freudianas a respeito da sexualidade não desconstruíram apenas a sexualidade como originária na puberdade, mas também a ideia, atrelada ao campo do biológico, de que as diferenças dos órgãos sexuais pressuporiam uma atração de oposição, categorizando a atividade heterossexual como normalidade, justificada pelo ímpeto da reprodução biológica.

Em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905/2016), Freud afirma que há desvios quanto ao objeto sexual e à meta sexual, o que caracterizaria a sexualidade como

perversa e polimorfa. Ele procurou entender os processos psíquicos de formação da sexualidade, de escolhas dos objetos de desejo e de identificação. Mas não fez uma distinção entre heterossexuais e homossexuais: “Não há absolutamente qualquer justificativa para distinguir um instinto homossexual especial. O que constitui um homossexual é uma peculiaridade não na sua vida instintual, mas na sua escolha de um objeto” (FREUD, [1909],1996, p.101).

A escolha do objeto de desejo e do objeto de identificação é explicada por Freud por meio do Édipo: todos os seres humanos, meninos ou meninas, têm o primeiro objeto (cuidador) como primeiro objeto de desejo (querer ter, possuir) e de identificação (querer ser), sendo a entrada de um “terceiro” o fator desencadeador do redirecionamento da libido (força motivadora das pulsões sexuais), de modo que um objeto passe a ser alvo privilegiado do desejo, enquanto outro passe a sê-lo dos processos de identificação.

Seguindo a ideia de que o primeiro objeto sempre será o cuidador, independentemente do órgão sexual e gênero designado à criança, psiquicamente constrói-se uma bissexualidade. Winnicott (1990, p. 66) avançará na questão:

O fator principal que determina o modo pelo qual a criança crescerá é o sexo da pessoa por quem ela está apaixonada na idade crítica, ou seja, no período que estamos agora considerando, entre o desmame e a fase de latência. É muito conveniente quando a sexualidade de uma criança se desenvolve de um modo predominantemente congruente com as características da constituição física, quer dizer, quando um menino é predominantemente masculino, e uma menina predominantemente feminina. No entanto, a sociedade tem muito a ganhar tolerando tanto a homossexualidade quanto a heterossexualidade no desenvolvimento emocional das crianças.

Importante apontar a diferença do momento do Édipo para Winnicott, que o atrela a uma fase em que a criança já tenha a percepção de um “eu”, um *self*. Esse autor sublinha a necessidade de observar os processos de homossexualidade e heterossexualidade no desenvolvimento emocional das crianças, o modo como elas desenvolveram suas bissexualidades psíquicas. Trazendo para o campo prático, a criança necessitaria experimentar todas as atividades sociais que são divididas de maneira binária. Tendo em vista o objeto desta dissertação, vale pontuar a analogia: no âmbito do brincar, é necessário que elas possam brincar do que quiserem.

Ao nos propormos trabalhar com o conceito de identidade de gênero pelo prisma psicanalítico, reconhecemos um campo de tensão teórica. Chilland (2005, p. 29) dirá que “Freud ignorou o conceito e a problemática da identidade sexuada” por ter maior interesse nas relações psíquicas da sexualidade. Para que entendamos qual é a problemática em torno da

identidade sexuada e a terminologia que ela fez surgir, no decorrer do tempo e com as lutas sociais, fazemos uma breve passagem histórico-bibliográfica através do conceito “gênero”.

2.1 Identidade de gênero

Esse conceito, atrelado ao campo da sexualidade, surgiu por meio das lutas feministas, como nos apresenta Louro (2010) em *Gênero, sexualidade e educação*. Em um primeiro momento, o engajamento feminista tinha como foco o campo político e a luta por igualdades. Posteriormente, a partir do feminismo da década de 1960, o movimento passa a importar-se, também, com as questões teóricas e a visibilidade feminina (busca-se por conceituar o que é o feminino e cultivar uma visibilidade feminina, inserindo a mulher no campo das ciências e da própria história). A seguir, com as feministas anglo-saxãs, o conceito de gênero volta a ser ressignificado, ao ser utilizado com foco na construção social. Tenta-se, assim, desvinculá-lo da ideia de *sex* ligada ao campo do biológico. Segundo Louro (2010, p. 22):

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

Pelas análises dessas construções sociais e históricas, foi possível pensar no gênero como múltiplo, como várias composições de feminilidade e masculinidade, o que, segundo a autora citada, deu início ao termo *identidade de gênero*, que pretende entender o gênero como parte constituinte da identidade dos sujeitos. Um dos momentos em que as duas teorias, psicanalítica e sociológica, se complementam se faz exatamente aqui, pois a concepção de uma identidade múltipla se fez possível com o pensamento freudiano do sujeito inconsciente. Segundo Stuart-Hall (2006, p. 36):

A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma “lógica” muito diferente daquela da Razão, arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – o “penso, logo existo”, do sujeito de Descartes.

Assim, Scott (1995, p. 7) faz um levantamento da relação entre gênero, identidade de gênero e sexo, ao dizer que o termo “gênero” está ligado ao significado social das identidades subjetivas dos indivíduos e pode ou não “incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade”. Também para Piscitelli

(2009, p. 119), as autoras feministas utilizaram o termo gênero como uma marcação de que não estavam falando do ponto de vista biológico:

Na linguagem do dia a dia e também das ciências a palavra sexo remete a essas distinções inatas, biológicas. Por esse motivo, as autoras feministas utilizaram o termo gênero para referir-se ao caráter cultural das distinções entre homens e mulheres, entre ideias sobre masculinidade e feminilidade.

A bióloga Fausto-Sterling (2001/2002) analisa a palavra “sexo” para desconstruir a “naturalização” que esse conceito sofre ao ser significado no campo do biológico pelas disciplinas médicas. Como elaboração para a argumentação, a autora traz o exemplo dos intersexos, que sofrem modificações médicas a fim de adequar-se em um lado apenas dos polos da binaridade: feminino ou masculino. Segundo a autora, “o conhecimento desenvolvido pelas disciplinas médicas dá aos médicos o poder de sustentarem uma mitologia do normal, alterando o corpo intersexual para ajustá-lo, tanto quanto possível, a um dos dois escaninhos” (FAUSTO-STERLING, 2001/2002, p. 27).

Ainda nessa mesma vertente de análise das conceitualizações de sexo e gênero, Judith Butler (2003, p. 25) propõe uma possível não diferenciação entre os conceitos, pois o significado atribuído a ambos é, segundo a autora, socialmente construído pela ideia concebida que temos de sexo: “Na estrutura atual já está claro que colocar a dualidade do sexo num domínio pré-discursivo é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas”. Perante as concepções aqui apresentadas a respeito da construção do termo gênero, Scott (1995, p. 9) faz uma divisão em três abordagens teóricas realizadas por historiadoras feministas para tratarem do tema:

A primeira, um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no seio de uma visão marxista e procura uma crítica com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas das relações de objeto, inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito.

Outra categorização mais genérica das abordagens do campo acadêmico em relação ao tema é feita por Marlise Matos (2008), que apresenta uma interessante divisão: “teorias *e* gênero” e “teorias *do* gênero” (grifos nossos). Segundo a autora, essas últimas se classificariam por serem feministas. As abordagens que trabalham “teorias *e* gênero” apresentariam um risco para o feminismo: “O risco antevisto seria o de se perder de vista a situação política de opressão vivida pelas mulheres, em prol de uma multiplicação das diferenças de gênero, o que poderia comprometer uma agenda tida como propriamente feminista” (2008, p. 337). Vale ressaltar, ainda, que, no decorrer de seu texto, Matos conclui

que, independentemente de em qual das duas vertentes o feminismo tenha se diluído, ele já causou uma mudança nas teorias, ao propor que “o sistema clássico, cartesiano e instrumental de racionalidade é inadequado, obsoleto e até ilusório, devendo, portanto, ser revisto (p. 344)”.

No Brasil a discussão sobre identidade de gênero ganhou corpo e notoriedade para além das discussões acadêmicas, ocupando espaço em debates cotidianos, por meio dos movimentos sociais feministas e LGBT, ultrapassando a ideia de identidade e chegando a uma concepção pós-identitária de gênero, uma teoria *queer*. Guacira Louro, reconhecida por trazer as discussões de Butler ao Brasil, afirma:

Este termo [*queer*], com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora. (LOURO, 2001, p. 546)

Em conferência no Brasil, proferida em agosto de 2016, Judith Butler assim se pronunciou a respeito:

Para que *queer* continue tendo um significado contemporâneo para nós, deve manter pelo menos dois sentidos: um sentido, o de desvio e fuga da norma, de abertura para o inesperado. O segundo sentido, o de uma aliança, mais do que identidade entre grupo de pessoas que, do contrário, não encontram nada em comum, e entre os quais existem, às vezes, até suspeitas e antagonismo. Esse sentido de *queer* marca um campo de conexão, erótica e política, e também a afirmação da diferença que pode não ser facilmente superada por uma identidade unificada.¹

Encaminhando-se a reflexão sob esse prisma, surgem algumas questões: haveria a possibilidade de atribuir a uma criança o termo *queer*? O que isso significaria? A própria criança contestaria as classificações identitárias de gênero?

Para este trabalho, as perguntas das crianças, suas respostas e expressões a respeito das identidades de gênero se fazem a partir de movimentos de questionamento, de fuga da norma que se apresentam de maneiras subjetivas e diversas. O discurso em torno do conceito *queer* está presente no âmbito do político, do teórico e do pedagógico. Conforme a discussão se adensar, se tivermos mais elementos de análise, destacaremos a denominação ou não das crianças analisadas em crianças *queers*.

¹ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=IkLS0xMo-ZM>>. Acesso em: maio 2018.

2.2 – Lynne Layton: gênero na formação psíquica

Voltando à tensão existente entre as teorias pós-modernas (portanto, pós-identitárias) de gênero e as teorias psicanalíticas, encontramos em Lynne Layton (2004) e na apresentação de suas principais ideias uma possibilidade de abordagem que tem em vista usufruir do duplo olhar perante os materiais analisados. Essa psicanalista, professora na Universidade de Harvard, apresenta, em seu livro *What's that girl? What's that boy?*, uma discussão entre a formação identitária do ponto de vista das teorias pós-modernas sobre as categorias de gênero, sexual e racial, e uma reflexão de como essas categorias são experienciadas psicologicamente através das experiências clínicas. Para tanto, a autora foca, por um lado, em teorias pós-modernas que desafiam as metanarrativas da cultura ocidental e, por outro, nas teorias da psicanálise anglo-americana, apresentando alguns exemplos de psicanalistas defensores de que ambas as áreas se comunicariam, por adicionarem diferentes níveis da subjetividade. Um dos exemplos que nos é trazido é o do psicanalista e acadêmico Frosh:

Frosh (1994) [...] insiste quatro vezes nas primeiras vinte páginas de seu livro sobre a diferença sexual que gênero é tanto uma posição no discurso, quanto uma categoria de cultura a ser contestada e um elemento intersubjetivo e intrapsíquico da percepção de cada indivíduo de si mesmo. (LAYTON, 2004, p. 10, tradução livre)²

E também da psicanalista feminista Nancy Chodorow:

Chodorow (1995) também argumenta que o gênero é tanto uma construção cultural quanto pessoal e critica implicitamente as perspectivas pós-modernas e outras perspectivas que subestimam a experiência psicológica em que se faz sentido idiossincrático de gênero. (LAYTON, 2004, p.10)³

Desse modo, a autora ressalva estar propondo uma teoria que foque na internalização do gênero e nas normas culturais como uma troca, e não como uma totalidade. Não deixa, ainda, de apresentar a dificuldade de executar aquilo a que se propõe, por ser necessário demonstrar tanto as possibilidades de internalização das normas de gênero quanto as possibilidades de resistência psíquica a essas normas.

² “Frosh (1994) [...] makes the point four times in the first twelve pages of his book on sexual difference that gender is both a position in discourse, a category of culture to be contested, and an intersubjective and intrapsychic element of each individual’s sense of self (LAYTON, 2004, p. 10).”

³ “Chodorow (1995), too, argues that gender is both a cultural and a personal construct, and she implicitly critiques postmodern and other perspectives that undervalue the psychological experience in which one makes idiosyncratic meaning of gender (LAYTON, 2004, p. 10).”

Comentando Nancy Chodorow (1978), Layton afirma que, pelo fato de o primeiro objeto de toda criança ser a mãe, a imposição da binaridade se dá de maneira diferente para os meninos (sexo masculino), tendo-se em vista que a menina (sexo feminino) seria vista pela mãe como ela mesma. Segundo Layton, Chodorow veria essa “desidentificação” no menino como produtora de uma versão particular da autonomia, que implicaria em que os meninos tenderiam a se identificar não com uma pessoa, mas sim com uma construção cultural da masculinidade. A autora explica o que Chodorow e ela mesma querem dizer com autonomia:

Benjamin, Chodorow e outros (Benjamin Benhabib 1995, Weir 1995), incluindo eu mesma, querem preservar a noção esclarecedora de autonomia como capacidade crítica, mas também querem diferenciar uma forma de cognição do modo de agir e sua imersão nas relações a partir do modelo de autonomia masculino hegemônico que é produzido e reproduzido nas desigualdades de gênero, raça e classe. (LAYTON, 2004, p.39)⁴

Dessa maneira, enquanto o menino construiria sua identidade de gênero com a identificação cultural, as meninas abnegariam de si mesmas para colocar o outro antes de si. Prosseguindo com as reflexões, a autora argumenta que, para suprir as faltas advindas dos processos primários de identificação – na masculinidade, das capacidades relacionais e, na feminilidade, das capacidades de agir, *agentic capacities* –, o menino procuraria por atividades autônomas e a menina, por um amor idealizado. A psicanalista faz uma relação dessas construções relacionais e de modos de agir com o narcisismo fálico e o narcisismo discreto:

Traduzida em termos clínicos, a masculinidade normativa assemelha-se ao narcisismo fálico, em que apenas o eu e não o outro é experimentado como sujeito, e a feminilidade normativa assemelha-se ao narcisismo discreto, onde apenas o outro e não o eu é percebido como sujeito (LAYTON, 2004, p. 42).⁵

No entanto, Layton propõe que essas identificações normativas de identidade de gênero (representadas pelos modos de ser e os relacionamentos) seriam a masculinidade e a feminilidade hegemônicas, representantes das internalizações mais poderosas, mas não as únicas. A multiplicidade de identidade de gênero seria, assim, uma realidade comum a todos. A dificuldade em considerar essas opções múltiplas de gênero viria do medo de perder o direito ao amor. Encontramos algo similar em Cavitch (2016) e seu *Do you love me? The*

⁴ “Benjamin, Chodorow, and others (see Benhabib 1995, Weir 1995), including myself, want to preserve the Enlightenment notion of autonomy as the capacity for critique, but want also to differentiate a form of agency cognizant of its embeddedness in relationships from the hegemonic male model of autonomy that is produced and reproduced from gender, race, and class inequalities” (Ibidem,p.39).

⁵ “Translated into clinical terms, normative masculinity looks like phallic narcissism, where only the self and not the other is experienced as a subject, and normative femininity looks like self-effacing narcissism, where only the other and not the self is perceived as a subject”. (p.42)

question of the queer child of psychoanalysis, no qual o autor se refere especificamente às relações transferenciais entre o analista e a criança *queer*, desenvolvendo a ideia de que os psicanalistas ainda estariam tratando as subjetividades *queer* como inviáveis, como patológicas e isso as impediria de avançar em suas perguntas para além da indagação sobre se seriam amadas ou não.

A partir das reflexões e do diálogo feitos por Layton, nos propomos a também analisar as relações de gênero entre o cultural e o psíquico nas crianças. No entanto, essa será uma análise transversal em torno do material, uma vez que o nosso principal intuito é o de analisar a interação bolsista-aluno.

No início deste capítulo, fez-se um breve levantamento da valorização atribuída por Freud à sexualidade humana e principalmente à infantil. Posteriormente, propôs-se uma contextualização sobre o conceito de gênero e as relações entre gênero, sexo e sexualidade, avançando a discussão para a contextualização da teoria pós-identitária de gênero e encerrando o capítulo com as reflexões de Layton sobre gênero e psíquico. O elo importante dentro de todos esses levantamentos é pensar por meio do que nos trazem as crianças: de algum modo, algo similar às elaborações teóricas estaria presente nas crianças? Há uma diferenciação simbólica para as crianças entre sexo e gênero? E na simbolização psíquica há uma diferenciação entre sexo, sexualidade e gênero?

III

AS CRIANÇAS E NOSSAS VIVÊNCIAS⁶

*Debaixo d'água tudo era mais bonito,
mais azul mais colorido.
só faltava respirar.
Mas tinha que respirar...
Mas tinha que respirar...
todo dia
todo dia, todo dia*

(Arnaldo Antunes, Debaixo D'água)

Faremos uma análise das situações de sala de aula em que temáticas sobre identidade de gênero surgiram durante a execução do subprojeto Pibid-Pedagogia e foram registradas pela pesquisadora nos relatórios/narrativas. Tais temáticas aparecem tanto como pano de fundo em atividades variadas quanto como problematizações diretas, em momentos diversos: observação em sala, “Hora do Conto” e momento do Brincar. Para isso, atentemos para como os casos se desenvolvem entre os alunos, como eles elaboram e vivenciam as questões, qual a contribuição do bolsista e do professor nesses momentos.

As crianças envolvidas nas análises deste capítulo foram acompanhadas pela pesquisadora durante os anos de 2014 e 2015. No período do acompanhamento, elas tinham entre 8 e 10 anos de idade, 8 ou 9 em 2014 (no quarto ano) e 9 ou 10 em 2015 (no quinto ano), e serão citadas por nomes fictícios. A turma do quarto ano de 2014 foi acompanhada o ano todo por uma professora titular que se apresentava bastante preocupada com a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que mantinha uma postura mais rígida com eles. A turma de 2015, quinto ano, foi acompanhada pela professora titular da sala somente até a metade do primeiro semestre, quando se afastou em licença maternidade, e a classe passou a ter várias professoras substitutas, até que uma delas assumiu a turma. Esses dados são importantes, pois o elo entre os alunos e o professor é constituinte do amparo emocional das crianças para se chegar até a aprendizagem, principalmente nos primeiros anos escolares. Necessário também ressaltar que, pelo fato de o cenário ser o ambiente escolar, devemos nos ater ao que a própria criança nos conta e ao que sabemos dela, consideradas as singularidades desse espaço.

⁶ Neste capítulo, uma das bolsistas-narradoras e autora desta dissertação pede licença para aparecer em primeira pessoa. Não havia outro modo de fazê-lo. Assim, escrevo agora em meu próprio nome.

3.1 O brincar

Historicamente, o brincar tem sido um fenômeno de interesse da psicanálise, mesmo que de pontos de vista diferenciados. Freud já considerava a sua importância como um método de chegar até a criança, e, posteriormente, Klein empenhou-se mais profundamente numa metodologia para interpretar a brincadeira da criança. Mas foi Winnicott quem passou a ver o brincar como o ato em si, “como uma coisa a ser olhada em sua potencialidade própria” (FRANCO, 2003, p. 46).

Além da concepção comum de que no brincar a criança ensaia a vida adulta, Gilberto Safra (2006, p.13) aponta o brincar como “uma possibilidade de a criança estar no mundo e instituir modos de ser”. Ou seja, o brincar é extremamente importante para que a criança se construa nesse terceiro espaço intermediário (WINNICOTT, 1975), para que ela possa *vir a ser, tornar-se*. Assim, nesse espaço de possibilidades de *brincar de ser*, as crianças passam a se conhecer, a testar seus sentimentos, e existe a possibilidade de que se sintam integradas. Safra (2006, p. 15) também chama a atenção para as diferentes concepções de brincadeiras e a importância de a criança poder “jogar com os símbolos”:

A criança, ao jogar, estaria expressando e abrindo o campo simbólico, o que permitiria a alguns analistas fazer uma leitura simbólica daquilo que está no jogo. Mas é importante também observar que a criança não está só tomando cada brinquedo como símbolo de algo. É fundamental o fato de que ela joga com símbolos. Tão importante ou mais importante do que criar símbolos é jogar com símbolos.

Com muita frequência, as crianças, no momento do Brincar, trazem referências à sexualidade as quais aparecem de maneira direta ou indireta atreladas a gênero. As questões referentes à sexualidade chamam a atenção do adulto, muitas vezes não preparado para aceitar que aquela criança, considerada “tão pura”, esteja problematizando questões tabus para o próprio adulto. Freud observa o fato de que as crianças aplicam a teoria sexual ao material que estiver à sua frente, sem nenhum estímulo para isso. Citando o conhecido e comentado caso Hans: “Como todas as outras crianças, ele aplicava as suas teorias sexuais infantis ao material à sua frente, sem ter recebido qualquer encorajamento para agir assim. Essas teorias estão extremamente distantes da mente adulta” (FREUD, [1909],1996, p.98).

Enquanto as questões mais diretamente relacionadas às diferenças de gênero surgem para o adulto, futuro professor, como uma reprodução das determinações sociais, através das movimentações feitas pelas próprias crianças, o adulto passa a se questionar a

respeito delas e, ao se questionar sobre os brinquedos e os tipos de brincadeiras linearmente conectados socialmente com a binaridade de gênero, volta-se para a sua própria formação identitária. O perigo se encontra na maneira em que isso ocorre: se como um reforço das proibições em que o docente foi colocado quando criança ou como uma possibilidade de mudança, de poder brincar com tudo.

3.1.1 O brincar com os gêneros:

Logo no primeiro dia de execução do momento do Brincar, no dia 02 de abril de 2014 (Relatório 04), Inácio chamou Joaquim de “bichinha”, porque ele estava brincando de Barbie. “*Quem brinca de Barbie é menina*”, disse o aluno. As alunas que estavam brincando com Joaquim ficaram muito bravas com Inácio – enfatizando que não era para ele ficar falando aquilo – e vieram procurar pelo meu apoio e o da outra bolsista à opinião delas: “*Professora, ele chamou o Joaquim de ‘bichinha’*”.⁷ Quanto a mim, de início não sabia o que fazer; a outra bolsista tomou a palavra e disse ao Inácio que não significava nada, além do fato de que Joaquim gostava daquela brincadeira. Inácio tinha consigo o boneco de um lutador que imitava Antônio Nogueira (famoso lutador brasileiro) e, enquanto manejava o boneco sobre a mesa, repetia, ininterruptamente, que o Joaquim era “bichinha”, que quem brincava “daquilo”, ou seja, de Barbie, eram somente as meninas. O termo “bichinha” é utilizado pejorativamente na linguagem cotidiana, por crianças e adultos, para se referir aos homossexuais masculinos. A boneca Barbie, a qual protagoniza esses episódios, foi lançada no mercado há mais de 50 anos, e traz uma outra finalidade para a brincadeira de boneca, segundo analisam Cruz e Silva (2012, p. 96, grifo do autor):

A boneca Barbie é a principal representante da modalidade de *bonecas manequim* (BROUGÈRE, 2004; MITCHELL, REID-WALSH, 2007; DEBOUZY, 1996), que incentivam outro tipo de brincadeira. O objetivo não é cuidar e alimentar a criança-boneca, mas ser a boneca adulta.

Quando os autores trazem essa reflexão, estão se referindo a uma boneca cópia de uma mulher adulta e idealizada, com o corpo e o rosto ideais, de acordo com os padrões de beleza ocidental de nossa contemporaneidade, padrões esses que acabam incentivando a criança a querer ser aquela boneca-manequim. É necessário, agora, ao menos esboçar quais os sentidos aplicados pela criança ao brincar com a boneca-manequim. Se nos voltarmos a Winnicott (1975, p.71), podemos refletir sobre essa relação, para a criança, entre a realidade

⁷ A história fora abordada no anal do IV Congresso de Literatura Infantil e Juvenil pela própria autora e pela coautora Aletéia Chevbotar.

psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais: “A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais”.

A partir da complexidade de atos e fatos aqui apresentados, e então como uma maneira de escutar as crianças a respeito da brincadeira com a Barbie, busquei os relatos delas próprias, em que escreveram como havia sido o momento do Brincar naquele dia. Esses relatos foram produzidos exclusivamente nesse dia, por sugestão da professora da sala, pois foi o primeiro dia do Brincar e não houve a “Hora do Conto”. Com a inserção da “Hora do Conto”, os alunos já teriam que elaborar uma atividade escrita ou desenhada. Ao fazer a leitura das escritas das crianças, deparei-me com novos elementos, que não faziam parte do relatório e acrescentavam mais componentes para um enriquecimento reflexivo. Num dado momento, a brincadeira que era vivida por Joaquim, Marina e Erica ganhou novos integrantes, formando-se uma grande família das Barbies:

Caio: Eu brinquei de boneca com o Alonso e o Inácio o nome da brincadeira sama luta depoi de boneca caminina e foi dahora a bricadera samafa moda e briqei qa Erica Marina e Tainara.

Erica: Hoje no brincar eu brinquei com: Marina, Tainara, Caio, Joaquim, Lívia, Renata, Raquel e Katarina a gente brincou de “Barbes na praia” o Caio era o irmão mais velho eu e a Tainara era as gêmeas loiras do meio e o Joaquim e a Marina as gêmeas morenas mais novas mas quando eu e a Tainara tava brincando que a gente ia dormir sem pedir o Joaquim pegou um biquininho ai eu fui lá e peguei depois de um tempo eu tava brincando que ia ao uma “ festa na praia” aí de novo o Joaquim pegou uma jaquetinha azul então fui lá e peguei ai ele comessou a chorar então eu enprestei uma sainha roxa e uma jaquetinha azul e agente bricou de ver o “por do sol” e ver o “sol nascer”.

Joaquim: Hoje eu brinquei de barbie com a Tainara e a Erica e com a Marina e o Caio. E daí nois fomo ver o por do sol e depois no fomos para paria lá na água e depois vamos para a festa.⁸

Inácio: Eu brinquei de mma, jogo da memoria O antonio noqueira estava lutando com o thor e max tel quando o bans latier chegou e game over para antonio noqueira Eu estava jogando jogo da memoria com a julia e ela venceu três vezes eu duas vezes.

Katarina: Olá, nessa brincadeira eu brinquei com a Marina Erica Tainara e Joaquim e por fim Caio e Alonso fomos ao shoppi no cinema fomos na cidade e por fim fomos no restaurante.

Marina: Eu, a Erica, Tainara, Caio, Raquel, Katarina e a Renata e o Joaquim brincamos de bonecas Caio era o Max steel a Erica a Tainara eu e o Joaquim era todas gêmias o Caio era o irmão mais velho a Renata era nossa irmã a Raquel era a mãe eu trabalhava no coquetel de frutas na pria Caio era policiao Erica era modelo e a Tainara também e só era gostoso de brincar no projeto brincar. (Relatório 04 – 02 de abril de 2014)

⁸ Foi mantida *ipsis litteris* a escrita das próprias crianças.

Pelos relatos, temos novos elementos envolvendo as relações com a boneca Barbie e as questões identitárias e identificativas de gênero. Há mais meninos na brincadeira: além de Joaquim, Caio também surge como um protagonista, mas, diferentemente de Joaquim, que é uma irmã gêmea de outra Barbie, ele entra na brincadeira através do Max Steel, que é um boneco com superpoderes, um super-herói que ocupará o lugar de irmão mais velho dentro da brincadeira e será um policial. No relato de Caio sobre como foi o seu dia de Brincar, ele diz que foi legal brincar de boneca, mas não cita a presença de Joaquim, ao passo que este conta ter brincado também com o Caio. Além das diferenças dos papéis de gênero que cada menino assumiu na brincadeira, o que mais chama a atenção como ponto reflexivo é a naturalidade das crianças durante a brincadeira. Pelas narrativas aqui expostas, percebe-se que o fato de a brincadeira ser socialmente tida como feminina não foi reafirmado dentro do campo do brincar. Nota-se, pois, como a conceitualização dos gêneros, no ambiente do brincar, é, para as crianças, algo muito mais abrangente e complexo do que a binaridade corrente poderia fazer crer.

E, quando houve o questionamento da participação de Joaquim pelo colega, na cena protagonista do início do Brincar, em que ele estava brincando de Barbie, surpreendeu a reação positiva das outras crianças, as quais contornaram a situação, dizendo a Inácio que cessasse suas ofensivas, e ainda procuraram o consentimento de uma figura “responsável” por elas, de uma “segunda mãe”. O mais comum seria um discurso consorte, de reafirmação da imposição feita por Inácio. Não obstante, tal pressuposto jamais se concretizou durante as atuações com a sala, assim como pudemos conferir nos relatos dos alunos. As meninas que gostavam de brincar com a boneca Barbie aceitavam a presença dos meninos que quisessem adentrar a brincadeira.

A boneca Barbie é um brinquedo majoritariamente considerado como “coisa de menina”, atrelado ao feminino. Isso faz com que pais, mães e outros responsáveis pelas crianças (muitas vezes, até mesmo professores) tenham medo de apresentá-la aos meninos. Tal medo demonstra a fragilidade social das concepções binárias de gênero e o quanto elas não são verdades absolutas e inflexíveis seguindo uma lógica linear (identifica-se um pênis; logo, tem-se um menino, que, naturalmente, será hétero). É como se os adultos soubessem, inconscientemente, que, para manter a binaridade social do gênero, é preciso que alguns elementos fiquem recalcados.

No, entanto, é necessário atentarmos ao que traz o relato de Inácio, no mesmo dia referido. Ele ficou repetindo que o colega era “bichinha”, sim, como se estivesse lutando contra o contraponto apresentado e consigo mesmo. Ele conta que brincou de MMA e estava

lutando com o Max Steel e o Thor, até que mais um lutador chegou e fez com que Antônio Nogueira perdesse. Antônio Nogueira era o boneco que ele estava segurando quando chamou Joaquim de “bichinha”; ele era o próprio lutador, e a luta se deu após todo o acontecimento. Ele estava ganhando de dois oponentes fortes: o Thor e o Max Steel, mas então chegou um terceiro lutador e ele perdeu. Inácio não teve a oferta do *holding*. Hoje, acredito que seria necessário eu ter participado da sua luta, para que pudéssemos vencer essas forças contrárias a ele.

Passados dois meses, novo episódio surgiu, outra vez envolvendo Joaquim e as brincadeiras com a boneca Barbie. Júlio, uma criança quieta, que não tinha dificuldades em brincar, estava brincando de restaurante. De repente, veio me falar que Joaquim estava “brincando de Barbie” e que ele achava estranho. Eu, prontamente, respondi: “*Ué, não tem problema nenhum, se você quiser brincar de Barbie também, pode brincar. Você quer?*”. Ele me disse que não, que já estava brincando de restaurante. Curioso nesse caso é que, exatamente uma semana após o ocorrido, Júlio brincou de Barbie com Erica, que sempre brinca com Joaquim (ele havia faltado nesse dia). Júlio, quando me aproximei de sua brincadeira com as Barbies, disse que era cabeleireiro e que tinha que arrumar os cabelos de todas as bonecas.

O que observamos nesse caso é que o aluno também procurou, na figura da professora do Brincar, um *holding* para que se sentisse seguro quanto ao seu conflito interno e pudesse experienciar o seu *self verdadeiro*. Tal experiência vem corroborar que esse momento de brincar é extremamente importante para a formação da psique infantil.

O questionamento de Júlio transformou-se em um modo de libertar o seu desejo de também brincar com a boneca Barbie, porém em Inácio não surtiu esse efeito visível. As significações dos questionamentos partiram de lugares diferentes para ambos. Como Júlio estava sendo impedido – por convenções externas e/ou internas de repreensão – de brincar com algo pertencente ao universo feminino, isso estava atrapalhando a construção da sua *personalidade integral*. E Joaquim, que se permitira brincar livremente com a boneca Barbie, foi testado por indagações de colegas que refletem costumeiras cobranças coletivas. Ele, todavia, no primeiro caso em que foi chamado de “bichinha” por “brincar de Barbie”, reagiu a isso negativamente, ficando bravo com o colega de sala, pois não queria ser assim chamado. Se ele ficou incomodado porque estava sendo indagado pelo colega sobre a brincadeira que escolhera, ou se o incômodo veio pela associação de que ele era “bichinha”, não sabemos; fato é que houve uma reação advinda da fala, e ela foi de contestação: “*Olha o que ele está dizendo, professora*”. Talvez o que passasse pelos seus pensamentos fosse: “*Nem eu sei o que*

eu sou e ele quer saber?”. Poderíamos ponderar que Joaquim estava permitindo-se realizar seu desejo de brincar de Barbie, enquanto Inácio e Júlio estariam reproduzindo os impedimentos sociais a eles apresentados, em que brincar de Barbie seria um tabu e deveria ser evitado? Como se eles dissessem: *“Você não aprendeu que isso aí não pode?”*.

Outra observação importante sobre o caso narrado é que, no primeiro momento em que o questionamento sobre poder ou não brincar de Barbie surgiu, eu, no papel de professora do Brincar, não soube o que fazer, não soube como equilibrar a questão. Porém, após “ouvir” da outra bolsista que não tinha problema, em um segundo momento tive bem claro para mim como deveria reagir. Ou seja, precisei de uma sustentação para lidar com a situação, o que nos faz refletir sobre a necessidade do professor de reconhecimento das suas dúvidas. Além do episódio com a boneca Barbie, a mesma situação apareceu na brincadeira de “cozinha”, no ano seguinte:

Kauê disse para Lucas que brincar de cozinha era coisa de menina e eu disse que não era, que não tinha nada a ver isso, todo mundo podia brincar com todos os brinquedos. Depois de um tempo vi-o brincando na cozinha também (Relatório 02, 07 abr. 2015).

Meu entendimento acerca do assunto partiu também das considerações de Tagiane Luz (doutorando-se na época e colaboradora do subprojeto) e Ana Archangelo (coordenadora do subprojeto) em meus relatórios, ao comentarem sobre a bissexualidade para as crianças e sobre a necessidade de usufruírem de todos os brinquedos, de vivenciarem todas as possibilidades. Nestes casos, a sustentação e o reconhecimento das minhas dúvidas partiram da sustentação ofertada pela outra colega bolsista e pelos apontamentos teóricos apontados nos relatórios/narrativas.

3.1.2 O brincar com as sexualidades

Apresentarei um trecho de relatório do nosso vigésimo encontro, cuja turma era do 4.º ano. Estávamos com certa dificuldade para executar as atividades no momento do Brincar, pois, a qualquer movimentação de comportamento não esperado dos alunos, a professora da sala retirava a atividade do cronograma diário, e tal situação foi gerando um cenário de tensão entre as crianças.

Nesse dia da narrativa a ser apresentada, a história na Hora do Conto fora “A boneca de pano”, de Rubem Alves. Foi perceptível, durante o Brincar, a influência da história na escolha das crianças pelo brinquedo. Leandro era uma criança mais quieta e não apresentava dificuldades em brincar; também se permitia brincar com todos os brinquedos e

participar de todas as brincadeiras. Lívia também normalmente brincava, tendo em si a presença forte da religiosidade, evidente durante as conversas na Hora do Conto. Já Joaquim foi uma criança que me chamou a atenção desde o meu primeiro dia de contato com a sala, por apresentar-se nas fronteiras dos padrões binários de identidade de gênero.

O Leandro ficou brincando com as bonecas de pano junto com a Lívia e depois outras crianças se aproximaram. Eu vi várias cenas delas pegarem uma Barbie ou boneca e um boneco e fazerem com que os dois se beijassem ou transassem. Mas sempre eram brincadeiras sutis. O Joaquim foi uma criança que fez isso. (Relatório 20, 17 set. 2014)

Em alguns casos presentes nos relatórios/narrativas, na simbolização da boneca, a própria pesquisadora, enquanto narradora da experiência, faz uma diferenciação de nomenclatura entre “Barbie” e “bonecas”: as bonecas seriam somente as de pano que imitam um bebê, estimulando a interação da criança em uma relação de mãe e filho, enquanto a Barbie é uma boneca da marca Mattel, que “imita” a mulher adulta. No entanto, para além dessa diferenciação, há ainda a diferenciação de significado atribuído pelas próprias crianças que, costumeiramente, conferem outras funções aos brinquedos durante o brincar, ao jogarem com os símbolos. No trecho anterior, as brincadeiras começaram similares ao cuidado materno, mas, em certo momento, tomaram outras proporções e passaram para o ato amoroso consolidado (as bonecas transam).

Também chama a atenção a observação: “eram brincadeiras sutis”. “Sutis” no sentido de veladas, não explícitas como outras brincadeiras. Ou seja, o brincar com a sexualidade, a relação curiosidade sexual/relações sexuais aparece carregada de uma necessidade de guardar segredo. O campo do Brincar, segundo Winnicott (1975), seria a terceira realidade psíquica: a área de conexão entre a experiência interna (psíquica) do sujeito e a externa (ambiental). Até mesmo nessa terceira realidade de conexão, essas brincadeiras assumiriam tal forma mais velada para algumas crianças. Por outro lado, incomodariam outras, como veremos com o relato/narrativa selecionado:

A Joana foi toda arrumada para a escola hoje e me mostrou que tinha escrito uma cartinha para o menino que ela estava gostando. Durante o Brincar, Larissa me disse que viu Joana brincando com as Barbies e fazendo os bonecos transarem. (Relatório 25, 28 out. 2014)

No dia em questão, relatado no trecho acima, não houve a Hora do Conto, e o Brincar já não estava acontecendo de maneira livre, como anteriormente, desde o relatório/narrativa 21, porque a professora da sala achou necessário estabelecer outras regras para que aquele momento ficasse mais organizado: as crianças deveriam escolher do que e com quem brincariam ainda antes do início do brincar, e não poderiam trocar de brincadeira.

As alunas protagonistas desse excerto são Joana e Larissa; a primeira era uma aluna que, até então, não havia demonstrado se importar com a própria imagem nem revelado alguma característica vaidosa, mas chamou-me a atenção por ter ido “toda arrumada” nesse dia para a escola. E Larissa apresentava-se com características mais próximas do masculino, fato que foi relatado por ela em um dos dias da atividade que veremos posteriormente, ao contar que havia sido apelidada de menina-homem.

Larissa sentiu-se incomodada por ver Joana fazer os bonecos transarem: entrara num campo do tabu que, segundo Freud (1913~1914, p. 40), abrange igualmente “sagrado” e “acima do comum”, bem como “perigoso”, “impuro” e “misterioso”. Isso fez com que ela viesse à procura de uma repreensão adulta a respeito do que Joana havia feito, pois uma pessoa que viole o tabu acaba por tornar-se também tabu, por “incentivar a imitação” (p. 49). Ela procurou na professora do Brincar um reconhecimento do seu medo. Como se a aluna dissesse: *“Ela está fazendo coisa errada, não pode brincar com isso, faça alguma coisa!”*. Além disso, há uma cronologia dos fatos: a aluna mostrou a cartinha para a professora e, após esse fato, Larissa foi denunciar a sua brincadeira. Joana compartilhara o fato de que estava gostando de um menino, sentiu necessidade de compartilhar com um adulto. A necessidade de compartilhamento não se repetiu na brincadeira, em que fez parte do campo do segredo; emergiu, como se ela tivesse encontrado uma maneira de simbolizar o que estava sentindo.

Em alguns episódios, percebemos uma diferenciação na forma como as demonstrações da sexualidade surgem e são recebidas por meninos e por meninas durante o brincar:

O Gustavo, a Lívia e o Pablo ficaram brincando com as Barbies e o Thor, eles estavam brincando que elas estavam em um salão de beleza e iam sair com o Thor. Em um determinado momento da história, eles começaram a fazer gestos como se o Thor e a Barbie estivessem transando e fizeram um pênis com a massinha, a Lívia ficou brava e destruiu o pênis. Eu fiquei sem saber como reagir, pois também não queria transformar a brincadeira em algo frustrante, então simplesmente me retirei de cena. (Relatório 14, 11 jun. 14)

No dia aqui apresentado, muitos alunos haviam faltado, a atividade da Hora do Conto aconteceu de maneira tranquila; além disso, durante o Brincar, todas as crianças participaram, e eu fiquei muito feliz com a classe, pois consegui também participar de várias brincadeiras. Nesse episódio, os alunos são: Lívia, Gustavo e Pablo. Lívia já apareceu no relatório/narrativa número 20; Gustavo era um aluno que não demonstrava dificuldades em brincar e gostava muito desse momento, além de se desenvolver bem com a aprendizagem; Pablo também gostava de brincar, mas apresentava dificuldades em inserir-se nas

brincadeiras; muitas vezes, não era considerado bem-vindo pelos colegas e, além disso, apresentava dificuldades em desenvolver algumas atividades de aprendizagem.

A brincadeira começa e todos estão brincando juntos, a menina é a Barbie, e os meninos são o Thor. Thor é um boneco representante de um dos deuses mais populares da mitologia nórdica, o deus do trovão, que representa a força da natureza. É um brinquedo popular entre as crianças, atualmente, por haver a transmissão de desenhos animados por ele protagonizados. E não importava aos garotos que ambos assumissem o lugar do mesmo personagem representado pelo brinquedo. O que importava era que eles, nessa brincadeira, só teriam lugar se fosse no Thor; ser uma das Barbies foi algo que não passou por suas significações brincantes.

Por outro lado, temos, ainda no início da brincadeira, a boneca de Lívia arrumando-se para se encontrar com Thor, ao mesmo tempo em que os meninos ficam esperando que ela fique “pronta”. Os garotos preparam-se para o encontro fazendo um pênis no boneco Thor (ele deveria ter seu objeto fálico). Nesse momento, Lívia sente-se extremamente atacada, destrói o pênis e abandona a brincadeira. Nesse terceiro campo psíquico, o pênis se sobressai, de uma maneira espontânea para os meninos e de uma maneira violenta para Lívia e para mim (a professora do Brincar), que me retirei. Durante o momento do Brincar é importante que o professor saiba como oferecer um *holding*. Cabe pensarmos se Lívia se sentiu desamparada ou se para ela o melhor foi não haver interferência de um adulto. Esse episódio se faz complexo para entendermos se a professora neste momento foi suficientemente boa ou não, pois ofertar um espaço para que o conflito da brincadeira se resolvesse sozinho, pode ter sido um reconhecimento da independência de cada aluno, ou pode ter sido uma reafirmação de que para os meninos é “normal” que eles manifestem suas sexualidades no âmbito do concreto, enquanto, para as meninas, espera-se que elas fiquem mais no simbólico. Ou ainda pode ter sido apenas uma atitude para fugir de um tabu do próprio adulto.

Interessante observar o quanto as questões sexuais fazem parte da vida das crianças e de suas indagações – as representações anatômicas do pênis, feitas pelos meninos, aparecem sempre que há uma oportunidade e são recebidas de maneira violenta pelas meninas:

Douglas estava fazendo uma minhoca com a massinha e disse que era o pinto do Leandro e que o pinto dele era pequeno, Alice pediu para que ele parasse com aquilo. Enquanto isso, Leandro estava fazendo um zumbi e deu risada do que Douglas disse sobre ele. (Relatório 26, 05 nov. 2014)

Nesse dia, a sala estava calma, e quase todos brincaram de alguma coisa; durante a “Hora do Conto” eles interagiram e prestaram atenção na história. Douglas era uma criança que dava trabalho e nem sempre brincava, muitas vezes não conseguia parar em uma brincadeira só e ficava destruindo as brincadeiras das outras crianças. Leandro já aparecera no relatório/narrativa 20 e Alice era uma aluna comunicativa, que conversava com todos da sala: vários meninos gostavam dela, isso foi demonstrado pelos alunos em outros momentos, ao contarem seus segredos ou representando-a nas atividades escritas.

Nesse episódio, Douglas começa a brincadeira fazendo uma minhoca; repara, então, que a minhoca se assemelha a um pênis; decide, por fim, que será o pênis de seu colega Leandro, e não o dele próprio. Alice está brincando também e talvez Douglas quisesse fazer com que Leandro ficasse envergonhado, mas este continuou brincando de zumbi e achou graça da comparação.

No entanto, as demonstrações das questões sexuais não aparecem apenas referenciando relações explícitas entre as genitálias; também aparecem em manifestações permeadas pelo campo do namoro em geral:

Joaquim, Alice, Raquel e Aron estavam brincando de fazendinha e juntaram todos os animais com seus pares, me disseram que eles estavam todos namorando. (Relatório 23, 08 out. 2014)

A “Hora do Conto” desse dia aconteceu sem tanto entusiasmo, as crianças não demonstraram muito interesse e fizeram a conversa com um tom de “vamos cumprir o protocolo”. Já o Brincar ocorreu de maneira mais tranquila, apesar de algumas crianças demonstrarem alguma ansiedade: Douglas mudava muito de brincadeira, o que era proibido pelas novas regras do Brincar; Larissa queria trocar de brincadeira e não podia. Quanto aos demais alunos, faziam-se presentes Joaquim e Alice, que já protagonizaram outros momentos aqui apresentados, além de Raquel e Aron. Raquel era uma aluna muito dedicada aos estudos, gostava muito de ler e Aron era um aluno extremamente educado e criativo.

3.2 Contando histórias

Os livros infantis são apresentados para as crianças, no ambiente educacional, desde seus primeiros anos escolares, pois são mecanismos importantes para sua formação, tanto do ponto de vista pedagógico, como método de inserção na escrita e na leitura, quanto do ponto de vista emocional, no sentido de oferecer um amparo a fim de que as crianças lidem com suas aflições internas. No entanto, tem sido frequente o abandono, pela escola, da

utilização dessas narrativas para o desenvolvimento emocional. “Disso resulta um esvaziamento do texto literário, colocando a perder sua qualidade subjetiva e sua condição para tratar, no campo da fantasia, de temas fundamentais da existência humana” (ARCHANGELO; CHEVBOTAR, 2015, p. 49).

A respeito da literatura infantil utilizada nas escolas, Bettelheim (2015, p.11) afirma que, em sua maioria, os livros possuem a função de divertir ou de informar, mas acabam sendo “tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles. A aquisição de habilidades, inclusive de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida”. Nesse sentido, o autor aponta a relevância dos contos de fadas clássicos como narrativas ricas substancialmente, favorecendo o desenvolvimento da criança.

Pensando em retomar o momento de uso da literatura como amparo ao desenvolvimento emocional das crianças, as histórias escolhidas pelos bolsistas para serem contadas na escola, no subprojeto Pibid/Pedagogia, contêm narrativas amplas, que propiciem uma aproximação das crianças com suas questões emocionais. Os bolsistas escolhem alguma história que dialogue com as angústias das crianças, demonstradas no decorrer das atividades em sala ou no Brincar. Para isso, presam-se os contos de fadas clássicos e também as histórias que apresentem uma possibilidade de identificação do personagem ou da narrativa com a vida das crianças. Dessa forma, Archangelo e Chevbotar (2015, p. 52) apresentam minuciosamente a execução desse momento no subprojeto Pibid/Pedagogia e observam o seguinte:

Não são boas opções para esse momento os livros paradidáticos – que ensinam conteúdos escolares ou abordam temas transversais a partir de uma história –, histórias moralizadoras e livros cuja história apresente um enredo deficiente, do ponto de vista da estrutura da narrativa (começo, meio e fim), ou com falta de coerência e de coesão.

Assim, é importante para a “Hora do conto” que as questões morais e didáticas deem espaço às questões emocionais das crianças, as quais, ao se identificarem com as narrativas, podem criar repertório para seus próprios sentimentos, podem narrar-se.

Durante a “Hora do Conto”, a criança é convidada ao deleite da contação da história, e o bolsista-contador da história também é convidado a adentrar o mundo da imaginação para dar suporte aos alunos. Oferece-se um espaço *suficientemente bom* para que as crianças possam “vir a ser”.

Após a história contada, faz-se uma conversa com os alunos para que eles possam organizar seus sentimentos; a conversa é anteriormente planejada para que o bolsista tenha um auxílio, um roteiro a seguir. Mas não é necessário que o roteiro seja seguido na íntegra, e sim

que o bolsista-contador de histórias esteja aberto a modificá-lo, caso necessário, caso as crianças deem outro encaminhamento à história. E, ainda, como mais um amparo de representação emocional, pede-se às crianças que elaborem alguma atividade escrita ou desenhada no final da “Hora do Conto”.

3.2.1 A preciosa pergunta da pata

A história aqui selecionada fora a Preciosa pergunta da pata, um livro de Berg e Ingelbeen (2009), contada no dia 22 de outubro de 2014, no 4.º ano, relatório 24. Trata-se, resumidamente, da questão de uma pata que quer saber o que acontece depois que as pessoas morrem. Em tom poético, a narrativa do livro apresenta personagens diversos da natureza, que vão dando cada qual sua resposta. Declaram as estrelas que, após a morte, finalmente cairão como uma chuva dourada... O vento, que voaria mais alto do que nunca...

Após a leitura, as crianças tiveram oportunidade de dizer o que acharam da história, e eu perguntei a elas o que acreditavam que aconteceria quando morressem. Laura disse que íamos para o céu, mas só quem fosse bom na Terra, ao passo que Aron retrucou: *“Nada disso, todos nós vamos para o céu. Deus é bom e todos são seus filhos. Mas eu queria encontrar com a minha avó, não importa onde”*. Fernando disse que íamos para Saturno, Gustavo, para a Lua. Enquanto isso, Joaquim levantou a mão e disse: *“Nós vamos para um mundo em que não existe isso de homem e mulher. Todos são iguais, não tem isso de sexo”*. Os outros alunos não entenderam e pediram uma explicação. *“Ué, não tem disso de homem e mulher, gente”*, respondeu. Quanto a mim, apenas assenti, demonstrando tê-lo entendido.

Eu não esperava que Joaquim fosse pensar nisso, era uma pergunta que poderia levar às mais variadas respostas, mas o momento ali ofertado o colocou em uma posição de conforto, de *holding*, em que fora possível haver um espaço para que falasse. Se não existisse *“isso de homem e mulher”*, Joaquim poderia ser igual a todos e não precisaria ficar lutando para estar neste ou naquele espaço. Ora, se até o mar vai se encontrar com o céu, por que não posso eu encontrar um lugar em que essas categorizações não existam? Estaria Joaquim procurando um outro lugar para ocupar em que não fosse nem X, nem Y, ou gostaria ele de ocupar um lugar socialmente não reservado para ele? A conversa, conduzida com base no acolhimento e na liberdade de se expressar sobre o assunto, permitiu que o aluno se sentisse à vontade para dizer algo vital para ele, como se a morte trouxesse a solução para o seu conflito que ele não estava encontrando maneiras de ver resolvido em vida.

Ao ser verbalizado, ao ser nomeado o que ele estava vivendo internamente e o retorno a isso não ter sido repreensivo, a criança pôde encontrar um lugar no agora, nesse momento em que pode ser aceita e quem sabe por algum momento todos ficaram iguais? Talvez, se fosse uma conversa de tom moralizante e apenas aparentemente livre, Joaquim não tivesse se sentido tão à vontade. O aluno também recebeu um acolhimento propiciado por mim e pelas demais crianças da roda de leitura/conversa, pois elas não entenderam o que ele disse, mas, após sua explicação, acolheram seu desejo, como se dissessem: *“Tudo bem sermos todos iguais depois que morrermos”*.

Para Freud (1923, p. 44), e também para outros sucessores seus, a bissexualidade constitui o indivíduo, mas, em certo momento de seu desenvolvimento, a criança tende a escolher em qual dos dois objetos de desejo possíveis concentrará sua libido. No entanto, para o psicanalista, essa escolha objetal seria complexa por dois fatores: “o caráter triangular da situação edipiana e a bissexualidade constitucional de cada indivíduo”. Assim, o complexo de Édipo mais completo seria composto do sentimento ambivalente pelos dois objetos: de identificação e de amor, devido à bissexualidade presente na criança.

Se seguirmos essa linha de reflexão, até hoje corrente nos trabalhos psicanalíticos, podemos pensar em possíveis questionamentos feitos por Joaquim: estaria indagando o porquê de precisar escolher, não poderia ficar com os dois? Ou ele estaria perguntando se poderia escolher depois? Se poderia ter dúvidas? Ou, ainda, se poderia querer ser mulher sem que fosse chamado de “bichinha”? Não nos é possível afirmar qual é a pergunta, mas podemos perceber que há questões que explicitam para ele alguma dissonância com o que ele considera ou com o que é considerado socialmente aceito.

Certa vez, enquanto os alunos faziam uma atividade proposta por mim, sobre memória boa e memória ruim, após a contação de histórias, Joaquim me puxou para dançar *ballet*, segurou minha mão e girou na sala comigo, enquanto fechava os olhos e dizia: *“Olha, professora, dança comigo!”*. Quando terminou a dança, perguntou: *“Você gostou da minha dança?”*. Ao que respondi: *“Sim, você dança muito bem”*. Logo em seguida, ele foi fazer a atividade e me disse: *“Mas eu não tenho nenhuma memória ruim”*. Eu lhe respondi que então escrevesse isso. Veio dele um sussurro: *“Eu tenho sim, mas não vou escrever”*. Eu perguntei se ele não queria me contar e ele disse que não, que era muito ruim. Em seu trabalho ficou escrito: *“Eu não tenho memória ruim”*.

Desse momento vivenciado por nós dois emergem vários questionamentos. Com a dança, Joaquim adentrou outro universo, ao qual também eu fui convidada. Ele não queria tocar na memória ruim, mas me chamou para o seu mundo e me perguntou se eu gostava de

sua dança. Dança que aqui interpreto como ele mesmo e seu modo de ser. Cavitch (2016) escreve, em seu artigo intitulado “Do you love me?: questions of the queer child of psychoanalysis”, que, muitas vezes, o próprio psicanalista (e eu realoco aqui a minha função de bolsista, receptiva às transferências dos alunos, aproximando-me do trabalho psicanalítico) não está preparado para aceitar que a criança *queer* não tenha problemas internos que o psicanalista julga que ela possua; ela precisa é de que, durante a transferência, seu receptor diga que a ama do jeito que ela é. “*Você gostou da minha dança?*” foi para mim como um “*Você me ama como eu sou?*”. Através da minha confirmação, ele pode vir a ser, fortificando o seu *self verdadeiro*.

Layton (2004, p. 64) diz que a posição de gênero dominante afoga todas as outras experiências para manter a desigualdade de gênero e, como as diferentes possibilidades de vivenciar o gênero circulariam pelo cultural e psíquico, a posição hegemônica teria maior força por oferecer o amor, pois afinal “O que frequentemente nos impede de escolher sem conflitos entre múltiplas opções de gênero é o medo de perder o amor (tradução livre)”⁹ Portanto, Joaquim estaria tateando se, mesmo saindo da binaridade hegemônica, seria possível receber o amor.

Quando me refiro ao episódio vivido pelo aluno e por mim como um episódio de transferência, estou utilizando o conceito de Freud, de acordo com o qual a pessoa a receber a transferência não é o médico e sim o professor. Esse conceito é identificado por Freud na clínica, mas ele estende a concepção para todas as relações humanas, pois partiríamos de nossas relações primárias objetais para ressignificá-las com outros objetos. Portanto, a transferência seria uma repetição das sensações já vividas por nós, porém atribuídas a outras pessoas.

Transferências são reedições, reduções das reações e fantasias que, durante o avanço da análise, costumam despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévias é revivida, não como algo do passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. Algumas são simples reimpressões, reedições inalteradas. Outras se fazem com mais arte: passam por uma moderação do seu conteúdo, uma sublimação. São, portanto, edições revistas, e não mais reimpressões. (FREUD, 1969, p. 109-119)

No caso narrado, a transferência fora de afeto: o aluno transferiu seus sentimentos de afeto já vividos para mim, que propicie uma acolhida, aceitei entrar na sua dança.

⁹ “What often keeps us from being unconflictually free to choose among multiple gender options is the fear of losing love (LAYTON, 2004, p.64)”

3.2.2 Quem sou eu?

Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado (2005), é uma história em que um coelho branquinho quer ser bem pretinho, assim como a Menina. Ele pergunta para ela o que deve fazer para ter aquela cor tão linda, enquanto ela dá as respostas mais mirabolantes e ele nunca chega ao seu objetivo. Essa história adentrou a “Hora do Conto” com a participação da colaboradora do subprojeto, Aletéia Alves Chevbotar, no dia 13 de agosto de 2014, relatório 15. Sua participação foi necessária, pois esse momento da contação não estava sendo satisfatório, eu não estava conseguindo obter a atenção das crianças e fazer com que elas aproveitassem o espaço ofertado.

Nossa escolha pela história objetivava, a princípio, abordar as questões sobre o racismo, que vinham sendo recorrentes durante a execução do subprojeto.¹⁰ Para chegar até o assunto, a conversa primeiro foi encaminhada para os elogios que recebemos e os que ofertamos, passando depois para as coisas que não gostamos de ouvir a nosso respeito. O encaminhamento foi feito por Aletéia, ao dizer que “nem sempre ouvimos apenas elogios, às vezes, as pessoas dizem coisas que nos machucam, como coisas sobre a cor da pele, o peso, o nariz. Isso já aconteceu com vocês?”. O primeiro a se manifestar foi exatamente um dos alunos negros, que disse já ter ouvido ofensas a respeito da sua cor. Pablo contou que um colega havia dito ser ele preto porque tinha caído na “bosta” quando era pequeno. Logo vieram as narrativas de Joaquim e Larissa.

O Joaquim disse que uma vez um menino falou que ele tinha nascido do avesso e bem baixinho, ele terminou a história contando que o menino disse que ele tinha que ter nascido mulher (o Joaquim sempre brinca com as meninas). [...] A Larissa contou que o pessoal da escola fica chamando-a de Menina Homem e a Joana disse que por causa dos dentes dela todo mundo fica chamando-a de Ronaldinha. (Relatório 15, 13 ago. 2014)

As questões de gênero surgem aqui, juntamente com as questões raciais e estéticas, como se fizessem parte deste mesmo “pacote”. Após essas narrativas, propusemos uma atividade em duas etapas: a primeira consistia em desenhar “Como você é”; a segunda, “Como você gostaria de ser”. Joaquim desenhou:

¹⁰ A história aqui narrada foi narrada também em capítulo de livro e em anais de Congresso.



Atividade- PIBID

Menina Bonita do Laço de Fita (Ana Maria Machado)

Bolsista: Lilian Cardoso de Mendonça

13-08-14

Nome do aluno:

1- Faça um desenho de como você é:



2- Agora faça outro desenho de como você gostaria de ser. Se você pudesse o que mudaria em você?



Imagem 1: Como você é e como você gostaria de ser

No primeiro desenho ele se representa com camiseta, calça e os braços bem finos. Porém, no segundo desenho representa-se com os braços e as pernas bem fortes, de sunga e uma camiseta mostrando o abdômen. Soma-se também ao segundo desenho a imagem de uma menina, caindo sobre ele e gritando por socorro. Quando veio até mim para mostrar seu desenho, disse-me querer ser forte para poder salvar as meninas. A representação de si, posta em diálogo com a fala do próprio Joaquim, evidencia a exposição de uma ansiedade: o menino franzino do primeiro desenho (como eu sou) quer ser mais forte e responder ao que esperam dele, mas acaba sendo “soterrado” por uma menina. É como se dissesse que seria inevitável aquilo que falam dele, e o simboliza no desenho.



Atividade- PIBID

Menina Bonita do Laço de Fita (Ana Maria Machado)

Bolsista: Lillian Cardoso de Mendonça

13-08-14

Nome do aluno: _

1-Faça um desenho de como você é:



2- Agora faça outro desenho de como você gostaria de ser. Se você pudesse o que mudaria em você?



Imagem 2: Como eu sou e como eu gostaria de ser

No desenho de Larissa, em “Como você é”, ela se fez juntamente com seu amigo Caio, com as roupas parecidas com a dele e os cabelos castanhos. Em “Como você gostaria de ser”, ela se desenhou com uma saia e os cabelos loiros. Quando veio nos mostrar o desenho, disse para Aletéia que no primeiro desenho ela estava jogando bola com Caio e no segundo era só ela. Posteriormente, em nossa supervisão, vimos que ela havia escrito e apagado, na parte do “Como eu gostaria de ser”, a seguinte declaração: “Eu queria ter nascido menino para ninguém me chamar de menina-homem”.

É possível identificar uma semelhança nos desenhos de Larissa e Joaquim na parte “Como eu gostaria de ser”, em que conseguimos perceber a presença muito marcada da expectativa social, como se eles representassem através dos desenhos: “Eu queria ser como querem que eu seja” (a menina loira de saia e o menino forte). No entanto, há algo que “escapa” em ambos os desenhos – a escrita que é apagada e a menina que soterra. Na escrita de Larissa também poderia haver o texto: queria ter nascido uma menina que fosse bem feminina para ninguém me chamar de menina-homem. No desenho de Joaquim, ele poderia

apenas ter desenhado o menino forte, capaz de salvar as meninas. Mas a menina está caindo sobre ele.

Essas demonstrações, quer expressas oralmente, quer representadas por desenhos, e até mesmo por letras apagadas, são sintomáticas de inquietações das crianças com as questões aqui trabalhadas. Quando há um espaço de acolhimento, elas emergem facilmente, como uma implosão que se torna explosão. Esse tipo de abordagem permite pensar o papel do educador: como ele pode estar disponível para acolher as inquietações das crianças referentes aos seus lugares sociais? E também cabe refletir sobre a necessidade de representatividade das diversidades para além das categorias binárias para as crianças e suas identificações.

3.2.3 Uma fada feiticeira?

Certa vez, pensando no aluno Joaquim, levei para os alunos a história *A fada feiticeira*, de Brigitte Minne (2004). Tal história conta sobre uma fada que queria ser feiticeira e desobedece sua mãe, indo atrás de realizar sua vontade de fazer travessuras como a feiticeira. Pensei em Joaquim, pois a narrativa aborda um questionamento em torno das vontades próprias e das vontades dos pais. Não necessariamente a vontade representada na história pela mãe seria exatamente a representação da mãe de Joaquim. Entretanto, como ele mesmo sinalizou – na conversa sobre *Menina bonita do laço de fita*, e também nos episódios com a boneca Barbie –, alguns questionamentos externos a respeito das suas vontades e modos de ser apareciam para ele de maneira muito imperativa, e dessa forma poderiam ser representados metaforicamente, na história, pela figura da mãe.

Nesse dia, a sala estava relativamente tranquila, a não ser por um dos alunos que terminou a atividade e ficou mexendo com as outras crianças que ainda estavam fazendo exercício, até que a professora o retirou da sala. Posteriormente a isso, fomos para a história:

Todos se sentaram e comecei a ler a história, eles se dispersavam às vezes, mas não houve nenhum caso de conversa paralela. Quando terminei, perguntei o que eles tinham achado: Erica disse que gostou porque a menina foi ser o que ela queria ser. Lucas, que não tem gostado de nenhuma história, disse que não gostou, “Como pode uma fada ser feiticeira, se ela é boa não pode ser má!”. Aron respondeu: “Pode sim, ué, ela não era só má”. Então comentei que a mãe de Rosamaria também achava que feiticeiras eram más e depois ela viu que não eram. (Relatório 28, 03 dez. 2014)

A narrativa literária aqui apresentada trata de vários assuntos importantes para a psicanálise, e o que mais emergiu na fala dos alunos foi a possibilidade ou impossibilidade de ser mais de uma coisa ao mesmo tempo. Continuei a conversa, perguntando se os pais deles

gostariam que eles fossem uma coisa, mas eles eram outra. Algumas crianças responderam coisas como a mãe dizer que eles eram muito “desastrados” ou “burros”, mas uma aluna levantou a mão e falou sobre profissão. Disse que os pais queriam que ela fosse uma coisa e ela gostaria de ser outra. Nesse momento, todos que falavam se referiam às profissões e não mais ao jeito de ser. Até que:

[...] peguei uma varinha mágica e um morceguinho de brinquedo e pedi para dizerem coisas que eles tinham de fada e de feiticeira. Eles acabaram mudando a atividade também, pois falavam o que fariam se fossem fada ou feiticeira. (Relatório 28, 03 dez. 2014)

As crianças, ao mudarem a atividade, contestaram a possibilidade de terem coisas boas e más, ao mesmo tempo em que disseram ter as duas coisas apenas no faz de conta. E nesse espaço, em que todos estavam se integrando à varinha e ao morceguinho, emergiu um questionamento, primeiramente pela linguagem, e que proporcionou um profundo viajar das crianças no espaço para o ser.

Pablo pegou a varinha e disse “fado”. Dulce, a professora, disse que não precisava falar assim porque era “se ele fosse”, então ele poderia ser uma fada. Achei legal a contribuição dela nesse momento, as demais crianças falaram “fada” e “feiticeira” independentemente de serem meninas ou meninos. (Relatório 28, 03 dez. 2014)

O questionamento surgiu como algo muito natural, vindo com a linguagem, que carrega consigo as questões culturais e históricas, sendo dividida em feminino e masculino. Se as palavras possuem gênero, devemos demarcar nossa posição na binaridade do gênero através do seguimento dessa divisão. Pablo achou que deveria marcar que ele seria um *fado* e a professora explicou que, como era no imaginário, ele poderia ser uma *fada*. Ao proporcionar às crianças que todas elas fossem uma fada, independentemente de suas identidades de gênero, foi possível, junto com o imaginário e a linguagem, que experimentassem mais profundamente o seu espaço para ser.

E Joaquim, o qual me moveu a contar a história, não quis se manifestar; concretamente, não foi nem fada, nem feiticeira. Mas então passei a atividade que lhes demandava desenhar ou escrever como suas mães queriam que eles fossem e como eles de fato eram:

Assim que entreguei as folhas da atividade, Joaquim me chamou em sua carteira e me pediu a varinha. No momento eu hesitei e perguntei: “mas por que você não pegou na hora da conversa?”. Ele respondeu “Porque eu fiquei com vergonha, eu quero ela pra pensar na resposta”. Entreguei a varinha a ele, que fechou os olhos e ficou balançando-a para um lado e para o outro, depois disse ter pensado já. Mas na sua atividade ele escreveu o que tinha falado na roda, que a mãe queria que fosse uma profissão e ele queria outra. Penso que ele não pegou a varinha para pensar nessa resposta, essa ele já

sabia, ele queria era usufruir daquele momento com o objeto. (Relatório 28, 03 dez. 2014)

Em outro momento, cujo caso já fora apresentado e analisado¹¹ (MENDONÇA; CHEVBOTAR, 2016), a interpretação se dá no sentido de que Joaquim poderia ter pego a varinha para pensar em sua insatisfação diante de uma posição social. No entanto, após amadurecimento e reflexões teóricas, acredito que a varinha possa não ter representado exatamente a condição de questionamentos em que ele é posto e se coloca, mas sim um objeto que permitiu sua inserção no faz de conta, como uma “oportunidade de repouso” no mundo mágico das fadas, posto que “a associação livre que revela um tema coerente já está afetada pela ansiedade, e a coesão das ideias é uma organização defensiva” (WINNICOTT, 1975, p. 82).

3.2.4 Adivinha o quanto eu te amo

Nesse dia, a sala estava tranquila; antes da “Hora do Conto”, a professora havia lido uma parte da história *A bolsa amarela* e depois feito uma atividade de matemática com os alunos. A narrativa aqui apresentada faz parte do relatório 16, do dia 20 de agosto de 2014.

É hora de dormir, o coelho pai leva seu filho para a cama, mas o coelhinho quer que o pai saiba o quanto ele o ama e diz: “Adivinha o quanto eu te amo! Eu te amo toda a minha altura”. O pai responde: “E eu te amo toda a minha altura”. Assim, a cada maneira que o coelhinho tentava expressar seu sentimento, o pai encontrava outra de dizer que o amava mais. A história termina com o coelhinho dizendo que amava seu pai até a Lua e adormecendo em seguida, enquanto que o pai completou, com o filho já adormecido, que o amava até a Lua ida e volta. Após a história, tivemos uma conversa, e as crianças disseram que o coelhinho não tinha conseguido demonstrar para o pai o quanto ele o amava, mas que amor não tem como medir.

Para a atividade foi proposto o seguinte enunciado: “Todos nós amamos alguém: uma mãe, um pai, um irmão, avós, amigos, professores e outras pessoas que estão próximas ou não da gente. Desenhe no espaço abaixo uma pessoa que você ame”. Logo após o espaço para o desenho, apresentávamos outra questão: “Como conversamos, percebemos que cada pessoa demonstra o seu amor de uma maneira: algumas com palavras, como na história do coelho e outras com atitudes. Escreva na linha abaixo como você demonstra amor pela pessoa que desenhou acima”.

¹¹ Nos anais do IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil.

As opções, tanto nos enunciados quanto durante a conversa eram múltiplas, e Joaquim se desenhou ao lado de Alice, escrevendo seus nomes em cima dos desenhos. À segunda pergunta, respondeu: “Para você demonstrar que você tem amor pela a pessoa você tem que fazer uma coisa que ela ou ele goste (sic)”. Alice apareceu nos desenhos de outros três meninos, enquanto no dela, ela desenhou gostar de um cantor chamado Harry. Larissa, a criança chamada de menina-homem, se desenhou ao lado de um menino e fez balões de corações no desenho, nada escrevendo no espaço destinado à resposta ao segundo enunciado. Nos trabalhos das outras crianças, vários elementos emergiram: foram desenhados desde pássaros, natureza, mundo, até a própria criança, que escreveu amar a si mesma.

Nome: _____ Data: ___/___/2014

Adivinha quanto eu te amo - Sam McBratney

Todos nós amamos alguém, uma mãe, um pai, avós, irmão, amigos, professores e outras pessoas que estão próximas ou não da gente. Desenhe no espaço abaixo uma pessoa em que você ame:



Como conversamos, percebemos que cada pessoa demonstra seu amor de uma maneira. Algumas com palavras como na história dos coelhos e outras com atitudes. Escreva nas linhas abaixo como você demonstra amor pela pessoa que desenhou acima:

PARA VOCE DE MOSTAR QUE VOCE
 TEM AMOR PELA A PESSOA VOCE
 TEM QUE FAZER UMA QUOICA QUE
 ELA OU ELE GOSTA.

Imagem 3: Adivinha quanto eu te amo. “Para você de mostrar que você tem amor pela a pessoa você tem que fazer uma quoiça que ela ou ele gosta.

Nome: _____

Data: 20 / 08 / 2014

Adivinha quanto eu te amo - Sam McBratney

Todos nós amamos alguém, uma mãe, um pai, avós, irmão, amigos, professores e outras pessoas que estão próximas ou não da gente. Desenhe no espaço abaixo uma pessoa em que você ame:



Como conversamos, percebemos que cada pessoa demonstra seu amor de uma maneira. Algumas com palavras como na história dos coelhos e outras com atitudes. Escreva nas linhas abaixo como você demonstra amor pela pessoa que desenhou acima:

Imagem 4: Adivinha o quanto eu te amo

Se atrelássemos identidade de gênero diretamente aos desejos sexuais, da forma como comumente é elaborada pela sabedoria popular, o esperado por esse olhar determinista seria que Joaquim, chamado de “bichinha”, desenhasse um menino, mas ele desenhou Alice; e Larissa, que é chamada de menina-homem, desenhasse uma menina, mas ela desenhou um menino. Parece que as próprias crianças estão dizendo que as coisas não são assim tão simplistas. Quando pensamos nos objetos de desejos e de identificação **Edípicos**, encontramos a complexidade desses fatores para o sexo psíquico: amamos tanto o objeto de desejo quanto o de identificação. E Freud ressalta, em vários momentos, o fato de que é muito enigmática a questão do desejo.

3.2.5 Joaquim

A narrativa a ser aqui apresentada é a do dia 06 de julho de 2015, Relatório 12, e ocorreu logo após o reagrupamento das classes (momento em que as crianças são divididas com as demais salas de acordo com os níveis de dificuldade). A escolha da história se deu por situações vividas pela turma: alguns alunos demonstravam dificuldades em se integrar com o restante dos colegas e, dessa maneira, achei que poderiam vivenciar seus sentimentos de rejeição através de um conto famoso que tratava do assunto. A história é a do patinho rejeitado que um dia descobriu que não era feio, apenas não era um ganso. Então perguntei às crianças: *“Alguém aqui já se sentiu como o patinho feio?”*. *“Eu, eu já, eu já!”*, respondem imediatamente. Continuo: *“Por que você se sentiu como ele?”*. Dentre as respostas: *“Ah, porque me chamaram de dentuça”*, *“Me chamaram de veado”*, *“Quando minha irmã me bate”*. Então vamos à atividade. Peço que escrevam ou façam um desenho, retratando momentos em que já tenham se sentido como o patinho feio da história partilhada. Na atividade de Joaquim aparece exatamente assim:

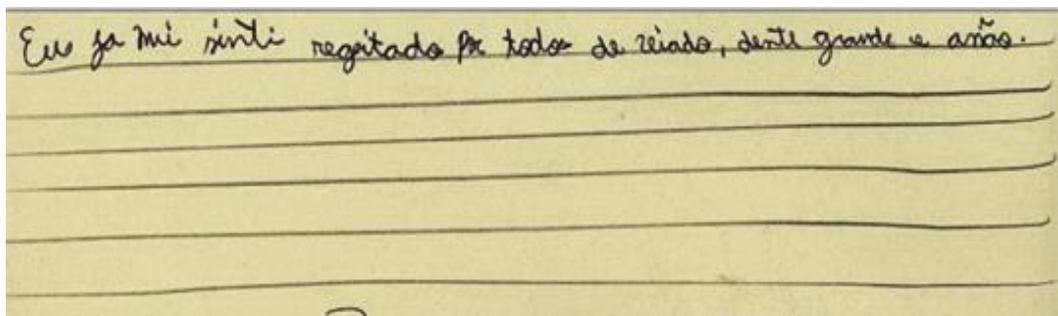


Imagem 5- O Patinho Feio. “Eu já mi sinti rejeitado por todos de viado, dente grande e anão”.

Joaquim nos apresenta numa mesma frase três termos pejorativos, referentes a preconceitos diversos, que já o fizeram sentir-se rejeitado: “viado”, “dente grande” e “anão”. “Dente grande” e “anão” são características físicas que destoam do socialmente convencionalizado como belo. A contemporaneidade é permeada ao extremo pela necessidade do controle. Há um fetiche pelo controle de tudo, comportamento, imagem e aparência – inclusive, uma espécie de tara por simetria e linearidade. Desse modo, dentes devem ser impecavelmente alinhados, nenhum se sobressaindo ao outro, e o tamanho da pessoa deve ser o padrão naquele ambiente social – nem maior, nem menor, sob pena de que se lhe atribuam, respectivamente, as alcunhas de “girafa” ou “anão”. Quanto à expressão “viado”, questionemo-nos: Por que constitui esse mesmo conjunto de xingamentos?

Neste caso, linear seria a heterossexualidade. Saindo-se da linearidade, entra-se para o que não se pode controlar, passa-se a fazer parte do diferente. O que encontramos de similar entre as três características é o controle pelo modo de ser do outro. Mas o que é ser “viado”? Pode fazer parte de uma escolha objetual de desejo ou de características do próprio sujeito (jeito de andar, de falar, de agir) e, como se trata de criança, o mais comum é que a associação com a palavra “viado” esteja atrelada, inicialmente, a características do próprio sujeito, a parecer-se feminino, porém, já que as crianças ainda estão se descobrindo nas suas escolhas objetuais de desejo, essa escolha ainda faz parte do campo do mistério (as crianças ainda não sabem quem gosta de quem).

Importante ressaltar que nesses momentos de desenvolvimento emocional e identitário, a criança recebe várias conceitualizações externas, de acordo com as identidades de gênero relacionadas com a divisão binária do órgão sexual: meninos não choram, não podem brincar de casinha, nem de boneca, não podem ser muito educados, caprichosos; meninas não podem ser muito agressivas, nem gostar de esportes.

No caso de Joaquim, as características socialmente atreladas ao masculino não se sobressaem, o que sobressai são as características socialmente atribuídas ao feminino. Dessa maneira, encontramos no aluno um processo emocional dificultado pela cultura que, de maneira intrusiva, impõe seus conteúdos e atrapalha a sua integração, como uma mãe que força os seus conteúdos quando deveria espelhar o que o bebê apresenta a ela.

3.3 Observando a classe

Esse momento de observação da sala se faz importante para que o bolsista se integre também ao seu cotidiano e perceba possíveis conexões dos alunos que têm dificuldade de aprendizagem e também demonstraram dificuldade durante a execução dos dois momentos do subprojeto.

Em um dos dias de execução do Pibid, quando as crianças estavam saindo para o intervalo, uma cena me chamou a atenção:

Quando as crianças foram para o intervalo, o Kauê chamou o Sandro de bichinha e a professora ficou muito brava com ele dizendo: “Você sabia que você pode ir preso por isso?¹² Existe uma lei contra isso e isso se chama homofobia, viu?” As outras crianças começaram a perguntar o que ele tinha falado e a professora respondeu que ele sabia o que ele tinha falado. (Relatório 13, 28 jul. 2015)

¹² Importante ressaltar: apesar da afirmação da professora, no Brasil não há tipificação de crime de homofobia.

Kauê era um aluno muito solícito com os colegas, tinha um porte físico maior que os demais e sempre falava muito da mãe e dos irmãos. Um dia contou-me que tinha ido visitar o pai que estava preso. Sandro era uma criança meiga, que não tinha dificuldades de aprendizagem e se relacionava bem com os colegas da classe. No momento do ocorrido, senti-me contemplada pela fala da professora V, que assumira a sala após o afastamento da professora A; ela acreditava termos certamente que ensinar o peso daquelas palavras e a não tolerância perante os preconceitos. No entanto, hoje, alguns anos depois e algumas leituras e amadurecimentos também fazem-me ter outro olhar para o evento descrito. Analisemos o que pode ter sido absorvido por todos os envolvidos na cena relatada:

- Kauê aprendera que aquilo não poderia mais ser dito, caso contrário ele seria duramente punido. Mas ele entendera por que não poderia mais dizer aquilo? O silêncio transformaria seus preconceitos potencialmente reprimidos dali por diante?

- O aluno, que foi a vítima das palavras pejorativas, aprendeu que agora poderia se defender, dizendo que aquilo era crime e que tinha uma palavra para isso: homofobia.

- As outras crianças que estavam na fila para o intervalo presenciaram a fala de Kauê e não ouviram o que a professora lhe disse, ficando somente com a sensação de que ele tinha feito algo errado.

- A professora ficou convicta de que tinha feito algo contra o preconceito. Afinal, ela chamou a atenção do aluno por esse motivo, não deixou passar a situação como se nada tivesse visto ou ouvido.

- Eu (a bolsista), ao acompanhar a sala naquele dia, acreditei ser aquela a fórmula para combater o preconceito, pensei que teria feito o mesmo e que a professora não deveria explicar às outras crianças seus argumentos: o importante era Kauê aprender que não podia mais repetir o que havia feito.

Posto esse cenário, analisemos a carga semântica intrínseca às palavras: “bichinha” carrega um tom pejorativo, sendo, portanto, uma palavra com a marca da raiva ou do deboche. Já a palavra “homofobia” nos é apresentada pelo dicionário Houaiss como “ódio aos homossexuais, geralmente, demonstrado através de violência física e/ou verbal”¹³. Quando de fato aplicada a lei contra os preconceitos, caso do preconceito racial no Brasil, é inibido o pronunciamento da palavra ofensiva. Entretanto, esse tipo de punição coercitiva, embora fruto delas, não anula a urgência pela continuidade das lutas sociais contra o preconceito: se, por um lado, a palavra pronunciada ofende, por outro lado, a palavra

¹³ Disponível em < <https://www.dicio.com.br/homofobia/> > Acesso em: 03 out. 2017

reprimida pode vir à tona em outras formas de agressão que não as verbais, deixando nítida a importância da luta política contra as mais diversas construções preconceituosas. Cabe aqui refletirmos como a luta política precisa ser pensada, quando se trata do ambiente infantil: quanto da verbalização do Kauê já comporta a violência com a qual o termo utilizado por ele está tingido no mundo adulto? Como essa verbalização passa a ser uma verbalização violenta? Muitas vezes, a verbalização violenta precede a violência ativa, ou ambas acontecem simultaneamente. Lembremos que o silêncio também fala e pode passar a ser a nova “arma” de Kauê.

O aluno que recebeu as ofensas do amigo, será que entendeu o que a professora quis dizer? E como ele entendeu isso? Pode ter sido significativo para ele saber que agora terá uma palavra de defesa. Mas, ao mesmo tempo, o que ele entende disso?

Dando sequência à nossa reflexão: o que é esperado do docente nesse momento? As questões representadas ali refletem episódios do cotidiano: intolerância, violência e morte contra homossexuais. Torna-se, pois, essencial a discussão desses pequenos fatos, uma vez que o silenciamento se tem mostrado trágico. Há que abrir espaço público para discussões e estratégias educativas eficazes, que repensem o docente e repensem o que é ser criança. É necessária uma política pública elaborada pelos membros dos ambientes escolares e não apenas para eles. Repensar o docente, porém no sentido de repensar-se como docente. Extremamente importante, no caso analisado, discutir o que seria uma verbalização violenta na infância e garantir que o docente tenha espaço para compartilhar as suas ações e refletir sobre suas eficácias. A escola, lugar prioritário quanto à gênese de demandas nesse sentido, precisa ter voz ativa na construção das pautas envolvendo os questionamentos de suas crianças.

Passemos às demais crianças que vivenciaram a cena. Quando presenciam o ato de fala do colega e não ficam sabendo o que a professora lhe disse, a situação não finaliza para as crianças, e o que lhes resta é a parcela da curiosidade. Embora elas, provavelmente, tenham deduzido que o colega fizera algo de errado, tiveram de aceitar o não acesso ao retorno recebido pelo aluno. Dessa maneira, podemos pensar em outras possibilidades de abordagem ao assunto com os alunos. Uma proposta seria envolver a todos os presentes, de modo que o aluno vítima da fala não se sentisse exposto. Como isso poderia ser feito? Analisemos em aproximação com um outro acontecimento envolvendo a mesma professora. Nesse dia a professora V deixou que os alunos ficassem jogando na quadra, após a execução das atividades do Pibid e o intervalo. Nós ficamos sentadas na arquibancada, enquanto eles jogavam:

As crianças vinham até nós, contar alguma coisa ou só falar oi e voltavam para a quadra. A Giulia disse que não ia brincar de futebol porque era coisa de menino; imediatamente eu e a professora Verônica dissemos que não tinha nada disso, ela ainda disse que nós tínhamos a melhor jogadora do mundo. (Relatório 10, 16 jun. 2015)

Esse cenário tem algumas particularidades em relação ao anterior, mas também tem algumas “invariantes”, conforme a conceituação de Bion (2004). As invariantes seriam as questões de identidade de gênero: no outro relato, o aluno foi chamado de “bichinha” e nesse a aluna se privou de jogar bola por considerar “coisa de menino”. No primeiro caso, partiu-se de concepções da heteronormatividade e no segundo também, mas de pontos de vista diferentes. Um foi alvo da agressão externa e a outra foi ela mesma sujeito e objeto da interdição. Uma hipótese é que a aluna esteja num movimento de testar as concepções sociais. Assim, quando a professora lhe disse que não havia problema, ela imediatamente voltou para a quadra e foi jogar futebol.

No que se refere ao discurso da mesma professora nos dois momentos, podemos considerar que neste segundo fez mais sentido para a aluna o seu comentário: além de ter naturalizado o fato de meninas jogarem futebol, ela ainda apresentou uma referência que funcionou como argumento de autoridade para embasar sua declaração: a jogadora brasileira Marta, eleita diversas vezes a melhor do mundo. Em relação ao caso envolvendo o aluno Kauê, teria sido mais fácil desconstruir esse preconceito na aluna Giulia, porque ele estava ainda em construção?

Percebe-se que é mais fácil, para a bolsista e as professoras, lidar com questões de identidade de gênero do que com questões da sexualidade infantil próximas da sexualidade adulta. No relato/narrativa a ser apresentado, a professora A, titular da classe, trabalhava pelo método Freinet, e a sala estava dividida em diferentes ateliês, com algumas conversas paralelas e confusões.

Enquanto algumas crianças estavam no grupo de produção textual, ouvi Gustavo dizer que quase tinha transado com uma menina, foi quando perceberam que eu estava prestando atenção na conversa e o Eduardo disse “Ah professora, ele fica falando besteira aqui”, eu não respondi nada. (Relatório 02, 07 abr. 2015)

O aluno, ao perceber que eu havia ouvido o que eles falavam, tentou se defender do que poderia ser visto pelo adulto/professor como algo proibido para a idade deles. Ou o adulto entrou no campo do segredo para eles, e, para que não houvesse repreensão, acharam melhor ir logo dizendo que era “besteira”. O que eles pediam do adulto naquele momento? Que não entrasse naquele lugar, que ficasse em silêncio mesmo?

Em outro dia, as crianças estavam no reagrupamento, com duas professoras na sala, e a atividade proposta era compor uma narrativa com o joguinho de produção de história que é composto por cartas com nomes de lugares, personagens, acontecimentos e complementos. Dentro desse cenário, a seguinte discussão aconteceu:

O Eduardo estava sentado na mesa do professor e não estava fazendo nada, às vezes mexia com os outros alunos; ficava assoviando para a Joana e o Joaquim, dizendo a eles que queria beijar os dois. O Renilton estava sentado junto com o Marcelo, os dois começaram a falar que iam pegar umas meninas à tarde; a professora B que estava na sala ficou brava com eles dizendo que era mentira, porque eles não tinham idade para isso e que era pecado; quando eles morressem iam ter que pagar tudo que fizeram aqui. Com essa fala dela, eles começaram a falar um para o outro: “Não é, Eduardo, a fulana já te ligou aí?”. “Já, está tudo combinado, hoje à tarde”, respondia o Eduardo, e a professora perguntava: “Combinado o quê? Vocês vão é soltar pipa, isso sim”. O Marcelo começou a cantar música de funk com sentido sexual e o Renilton a dizer que não era soltar pipa não. Como a professora continuou a ficar brava com eles, o Marcelo começou a xingá-la, dizer que não tinha medo dela e o Renilton disse que assim ele estava pedindo para ser expulso. (Relatório 11, 23 jun. 2015)

Todos esses alunos faziam parte do grupo das “crianças-problema” da escola, por isso estavam na mesma sala, porque tinham em comum a dificuldade de aprendizagem, a inquietação e o desinteresse pelo aprender, ocupando plenamente o lugar que lhes pertence nos *clichês estereotípicos* da instituição escolar. Eduardo era um aluno marcado pela necessidade de se mostrar mais velho, agindo, trajando-se e portando-se como uma espécie de miniadulto, o que se evidenciava em sua postura sisuda e em seus bonés e correntes chamativas, além da importância precoce atribuída à expressão “pegar as meninas”, sempre presente em suas falas. Tais ações eram facilmente desconstruídas durante o Brincar, em que ele se voltava para a posição de criança. Os dois alunos com os quais ele estava mexendo, dizendo que ia beijá-los, representavam as figuras identitárias consideradas mais vulneráveis pela concepção sociocultural: a menina-mulher e o menino afeminado. Eduardo aprendera que, para demarcar a sua posição de masculinidade, teria que se impor perante as demarcações de vulnerabilidade associada à feminilidade.

A partir disso, cabe perguntarmos: por que o sexual está tão presente nesses meninos e surge no momento em que eles estão com dificuldade, ou desinteresse, ao fazer a atividade? E por que eles incomodaram tanto a professora B com essas falas? Estaria aqui a sexualidade infantil fora do lugar de pureza e mais próxima das questões eróticas, fazendo com que a professora associe sexualidade com sexualização infantil? Ao mesmo tempo, todos

os fatos se deram porque eles não estavam fazendo a atividade. A professora se sentiu duplamente atacada? “Não vão fazer e ainda vão falar de sexo?”.

Para encerrarmos momentaneamente as reflexões deste capítulo, emergiu um dado importante de comparação entre as duas cenas protagonizadas pelo aluno Kauê. No episódio do Brincar ocorrido no dia 07 de abril, ele disse que brincar de cozinha era “coisa de menina” e, logo em seguida, após ouvir que não havia problema, também brincou. No entanto, três meses depois, no dia 27 de julho, o mesmo aluno chamou o amigo de “bichinha”. O fato que ocorreu no Brincar apenas lhe mostrara possível o usufruto de um ambiente específico? Como são dois contextos diferentes, o Brincar na sala de aula e a saída para o intervalo, pode ele ter apreendido que “brincar do que quiser” não demarcaria sua posição de masculinidade, mas fora da brincadeira ele precisaria reforçar isso?

IV

AS CRIANÇAS, AS BOLSISTAS E SUAS VIVÊNCIAS

O seu olhar lá fora
O seu olhar no céu
O seu olhar demora
O seu olhar no meu
O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu

(Arnaldo Antunes, *Seu olhar*)

4.1 No 2.º ano: Caique e as fadinhas

Iniciamos este capítulo com a análise dos relatórios da bolsista a qual atribuímos o nome fictício Tainara. Em 2014, seu segundo ano de atuação no subprojeto Pibid, Tainara acompanhou uma turma do segundo ano Fundamental, com alunos entre 7 e 8 anos de idade. Ao iniciar a leitura de seus relatórios/narrativas (que são 30 no total), logo no terceiro, do dia 25 de março de 2014, chama a atenção o registro de uma conversa sobre coisas “de meninos” e “de meninas”. Na ocasião, a classe, no início do dia, estava dividida em duas turmas, por nível de dificuldade de aprendizagem. A atividade pedagógica consistia em ordenar as frases de uma história; depois, fazer a leitura das frases já devidamente ordenadas; por último, colar a folha com as frases no caderno, ilustrando-as com um desenho sobre a história. Enquanto as crianças encerravam seus desenhos:

Caique fez um desenho interessante e diferente. Nele, havia nuvens chorando no céu e pessoas (ou eram flores?) sorrindo no solo. Jean estava ao seu lado e me contou que o colega gostava de coisas de meninas. Perguntei o que seriam coisas de meninas, mas Jean não respondeu, dizendo que não sabia. Caique, dirigindo-se a Jean, disse-lhe que sabia sim o que eram coisas de meninas, uma vez que o colega tinha irmãs. Eu disse que não havia problemas sobre o assunto, tentando mostrar que eu não via diferença entre coisas de meninas e coisas de meninos. A conversa então mudou para irmãos. Caique tem duas irmãs, uma mais velha e uma mais nova, ainda bebê. Jean contou que tem seis irmãos, entre eles, uma irmã estuda na escola e dois que moram longe, uma moça de 22 anos e um rapaz de 23. Ele queria contar mais alguma coisa, mas a professora pediu para voltarem aos lugares para irem para o recreio. (Relatório 3, 25 mar. 2014)

Jean começa apresentando à professora do Brincar a ideia de que Caique gosta de coisas de meninas. A professora, por sua vez, lhe devolve uma pergunta: “*O que seriam*

coisas de meninas?”, ao que o aluno diz não saber. Sua concepção sociocultural do que seriam coisas de meninas não encontra o reforço externo neste momento, e o aluno se perde, ou prefere se esquivar do enfrentamento. No entanto, logo em seguida, a conversa sofre uma reviravolta advinda da afirmação de Caique de que o amigo sabia o que eram coisas de meninas – afinal, ele tinha irmãs. Tainara, então, provoca uma abertura para um espaço de reflexão sobre o assunto, ao dizer que ela não entendia aquele diálogo, pois não via essa diferença. Se pensarmos na função à qual a bolsista-professora foi chamada nesse momento, entenderemos que o aluno Jean estava reproduzindo o discurso da diferença: o amigo, sendo menino, era diferente porque gostava de coisas de meninas. A professora, entretanto, abriu espaço ao debate, para que o espontâneo tivesse vez no diálogo e, junto com ele, a possibilidade da experiência do *self verdadeiro*.

Logo após o diálogo citado, Caique estava dançando na classe e Tainara se convidou para compartilhar da sua dança, ofertando uma música¹⁴:

Caique estava dançando próximo a sua carteira. Perguntei se aquela era uma brincadeira ou uma dança, e ele respondeu que era uma dança, a dança das Chiquititas. Comecei a cantar a música das Chiquititas que sabia e ele confirmou que era aquela que estava dançando. (Relatório 3, 25 mar. 2014)

Nota-se que a bolsista-professora ofertou um espaço suficientemente bom de acolhimento ao debate de gênero. Ao colocar uma pergunta, demonstrando não entender o que estava em jogo, ofereceu, a um só tempo, proteção a Caique e possibilidade de reflexão a Jean. Logo em seguida, reconheceu também a dança de Caique, perguntando-lhe do que se tratava e apresentando letra e melodia para a sua dança. Desse modo, ela reconheceu aquele aluno, naqueles dois momentos, favorecendo que ele próprio se reconhecesse e tivesse espaço para o sentimento de onipotência.

4.1.1 É difícil ser a fadinha

As fadinhas começam a aparecer com muita frequência nas atividades e nas brincadeiras de Caique, a partir do *relatório 15* do dia 19 de agosto de 2014, em que Tainara conta a história *Maria-vai-com-as-outras*, de Sylvia Orthof. O enredo da referida narrativa apresenta Maria sempre fazendo o que as outras ovelhas querem, mesmo que não lhe agrade e, por vezes, acabe se prejudicando. O momento de contar a história fluiu bem, com o auxílio de cenários desenhados em uma caixinha e ovelhinhas de algodão. No momento da conversa, a professora do Brincar, utilizando o auxílio de um lápis para organizar as falas, perguntou

¹⁴ Algo semelhante ao relato do capítulo III sobre o aluno Joaquim, em que ele convidara a bolsista para dançar.

aos alunos se eles tinham coisas que gostavam de fazer, mas as outras pessoas não gostavam. Para a atividade, pediu que desenhassem o que gostavam de fazer quando estavam sozinhos ou o que gostavam de fazer, mas alguém não gostava. Caique, que não se pronunciou na hora da conversa, desenhou as fadinhas Winx, um desenho animado italiano transmitido no Brasil pelos canais de tevê aberta SBT e TV Cultura. Na tevê, as fadinhas são representadas como meninas que, ao se transformarem, ganham asas, novas roupas e superpoderes.



Imagem 6: Maria vai com as outras. Desenhos de várias fadas voando.

Esse foi o primeiro momento em que as fadinhas apareceram. A partir de então, tornaram-se uma representação recorrente nos desenhos do aluno Caique, que apenas mudava um pouco os cenários. No *relatório 17*, do dia 02 de setembro de 2014, Tainara contou a história *Patrícia*, de Stephen Michael King, em que a personagem tinha muitos pensamentos e ninguém a escutava. As crianças prestaram atenção na história e demonstraram tê-la apreciado. Após conversa em roda sobre o livro, Tainara pediu que os alunos escrevessem quem escutava seus pensamentos e quem não escutava. Em meio a figuras clássicas, tais como Deus e o Diabo, pai e mãe, irmãos e amigos, na resposta de Caique apareceram seus desenhos animados preferidos – dentre eles, o personagem Salsicha, do desenho Scooby-Doo

e, como não podia deixar de ser, suas estimadas fadinhas. Fato curioso é que Caique tenha sido a única criança a citar personagens do mundo encantado da fantasia como aqueles que escutavam seus pensamentos. Fica demonstrada a ligação intensa dessa criança com os desenhos, com o mundo da fantasia. É como se o aluno, de fato, se encontrasse no reino encantado das fadas. Como se lá, ele fosse ouvido.

Posteriormente, no *relatório 18*, do dia 09 de setembro de 2014, a professora do Brincar assim descreve o início da aula:

Na lousa, a professora desenha todos os dias uma menina e um menino. As crianças colocam o número de faltantes de cada sexo do dia na frente de cada um. Vi que tinha um “x” no desenho do menino, e Caique disse que as meninas são mais bonitas. Perguntei, apontando para os desenhos, qual deles ele era. Ele disse que era o de cima, o da menina.

A professora do Brincar, já apresentando um olhar atento às demandas de Caique, aproveitou seu comentário e ofertou a ele a possibilidade de se identificar com um ou com outro: Qual dos dois é você? E ele diz ser a menina. Aqui ele não precisou encontrar a si por meio da fantasia das histórias ou dos brinquedos; pôde ser ele mesmo no real também, pôde fortalecer seu *self* verdadeiro; não precisou adaptar-se. Caso a professora tivesse feito a pergunta e, a seguir, transformado a resposta do aluno em “certa” ou “errada”, ele poderia ter ficado confuso psiquicamente. Em outras palavras, após um *holding* de abertura ao que sentia, teria sido surpreendido por uma ruptura do *holding* não capaz de lhe dar suporte, suscitando sentimento de queda. Cabe, neste caso, ainda, refletir criticamente sobre a solidificação das binaridades identitárias sendo reforçadas em determinadas práticas pedagógicas. Haveria inúmeras maneiras de anotar as presenças e as ausências dos alunos, sem recorrer aos gêneros. Por exemplo, considerando-se a idade de quem foi à aula e a de quem faltou.

Após saírem da lousa, as fadinhas retornaram. Tainara contou a história *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado¹⁵, e pediu que as crianças desenhassem, num primeiro momento, como eram e, num segundo, como gostariam de ser. Novamente as questões de gênero surgiram por meio da atividade, semelhantemente ao que fora analisado no capítulo III. Caique, na primeira parte da atividade, se desenhou sem os pés, com algo em sua boca e transmitindo a sensação de estar caindo. Ao observarmos mais atentamente, conseguimos perceber, pelas marcas na folha, que ele havia escrito e apagado a seguinte frase: “Não sei”. O aluno, a princípio, não quis se representar como era, apesar de, no mesmo dia, ter dito ser a menina da lousa, o que denota certo conflito. Em contrapartida, ele se sentia

¹⁵ Um resumo da história é apresentado no capítulo III.

conseguir cultivar a flor mais bonita será a sua herdeira. Ping é a única criança que não consegue cultivar a flor, apesar de fazer tudo o que estava ao seu alcance. No final da história, ele ganha o desafio por ter sido o único a não mentir e cultivar, de fato, a semente que recebera. Quanto às outras crianças, foram pegas em flagrante mentira ao trazerem vasos um mais florido que o outro, pois o imperador havia queimado todas as sementes. No momento da conversa, Tainara encaminhou o diálogo, estimulando as crianças a falarem sobre as coisas que achavam difícil de fazer. Pediu, a seguir, que escrevessem e desenhassem sobre isso. Caique desenhrou que achava difícil se transformar numa “fadinha Sixuemmsx”.

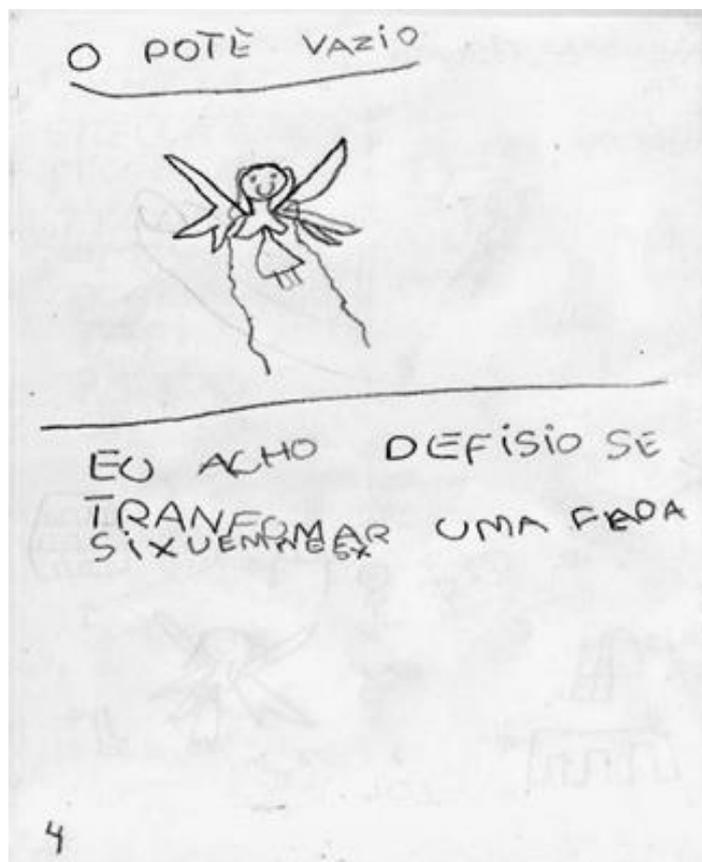


Imagem 8 - O pote vazio. “Eu acho defisio se transformar uma fada sixuemmsx”.

O aluno tentara imaginativamente se transformar na fadinha, levando-a para casa e não foi possível. Após ouvir a história de Ping, elabora sua dificuldade e consegue expressá-la pelo desenho. Ali, na folha de papel, não só foi possível se transformar numa fadinha, como também expressar em letras garrafais como foi difícil a metamorfose pretendida. Neste caso, ele solucionou os seus conflitos externos de identificação com um brinquedo/personagem que não condiz com o socialmente construído para ele. A história acabou por ofertar uma possibilidade de solução na experiência intrapsíquica.

Porém, Caique se afastou da fadinha na “Hora do Brincar”: as fadinhas e Barbies eram seus brinquedos preferidos, aparecendo em quase todos os relatórios/narrativas. Os únicos dias em que o aluno não brincou com seus brinquedos preferidos foram esse dia em que as fadinhas voltaram de sua casa e depois, no dia 28 de outubro de 2014, do relatório 24, em que alguns alunos chamaram a ele e a um outro de namoradinhos. A observação da sua refutação ao brinquedo partiu da professora do Brincar:

Caique e Jean, por exemplo, não queriam se sentar no chão com todos – escutei algum menino dizendo que os dois eram “namoradinhos”. Depois de pedir para que se juntassem aos amigos e fazer uma contagem até três, eles fizeram como foi pedido.

Caique espalhou os dinossauros em sua mesa. Fui até ele para brincarmos juntos. Ele explicou que havia os dinossauros carnívoros e os dinossauros herbívoros, esclarecendo a diferença entre eles. Contou que aprendeu sobre isso em um livro sobre dinossauros. Nadia se juntou a ele na brincadeira.

Caique – Uma hipótese

Quando voltei para casa, refleti sobre as ações de Caique durante o dia. Diferentemente do que acontece, ele não brincou de brincadeiras “de menina”. Depois da história, disse que não havia gostado de nenhuma parte dela. Será que suas ações tiveram alguma coisa a ver com o comentário de algum colega da sala que dizia que ele e Jean eram “namoradinhos”?

Nesse dia, Caique e seu colega foram chamados de namoradinhos, isso fez com que ele não quisesse participar da roda. Depois, não brincou com brinquedos majoritariamente de preferência das meninas. Tais ações preencheram a mente da professora do Brincar, que voltou para casa repensando os acontecimentos do dia. Isso tudo faz refletir sobre a importância de ocupar a mente com o outro, reconhecendo, assim, os seus medos por meio de suas atitudes. Porque ela fornecia um espaço suficientemente bom ao aluno, proporcionando-lhe um *holding*, é que seu olhar se fez atento às reações.

4.1.2 As fadinhas ficam coloridas

As fadinhas, representadas de diversas maneiras por Caique, apareceram inicialmente sem cores nos desenhos. O aluno demonstrava um intenso conflito nessa sua relação de projeção calorosa na personagem do desenho animado, buscando apropriar-se da essência dessas fadinhas. Houve momentos nos quais elas precisaram ir embora por um dia (quando são devolvidas de sua mochila ou quando algum aluno diz que Caique é namorado de outro aluno, por exemplo), mas elas retornavam, ainda que fosse pela preocupação da professora do Brincar, que, ofertando ao aluno a história, o brinquedo, a pergunta, a mente, fazia com que ele fosse visto por inteiro e experienciasse seu verdadeiro

self. Tendo espaço para isso, conseguiu dar cor às suas fadinhas. Assim como apresentado por Layton, Caique estava experimentando se poderia ser amado caso escolhesse suas fadinhas, e suas identificações, em âmbito social, se atrelassem mais ao feminino.

O primeiro desenho colorido foi elaborado no Relatório 28, do dia 25 de novembro de 2014. Na ocasião, contou-se “A história das rosas”. Extraída de um *site*, a história narra a vida de uma menina que cultivava seu jardim, mas se espetava nos espinhos. Um dia, encantada por uma rosa que não tinha espinhos, passou a cuidar apenas dela. Até que um espinho nasceu na sua rosa também. Com a ajuda de um jardineiro, conseguiu restaurar todo o seu jardim. O jardineiro arrancou a rosa branca e plantou a árvore da vida em seu lugar.

Tainara pediu que os alunos desenhassem um jardim com as pessoas das quais gostariam de cuidar: deviam ir imaginando cada pessoa, enquanto faziam os desenhos. Durante a conversa, Caique quis saber por que as flores têm espinhos. Suas flores e árvores da vida tinham as essências de suas fadinhas, que, desta vez, vieram coloridas, mesmo que apenas nos contornos.



Imagem 9 – A história das rosas. Flores e árvores contornadas em cores rosas, amarelas, roxas e azuis

Na outra semana, no dia 02 de dezembro de 2014 (Relatório 29), a narrativa levada às crianças foi “O lago dos monstros”¹⁶. A história foi contada de memória, e a conversa aconteceu de acordo com o que as próprias crianças trouxeram. Para a atividade, foi pedido que os alunos desenhassem monstros. A professora do Brincar assim registrou:

Caique, que sempre se mostrou bastante criativo, desenhou seus medos nos mesmos moldes de suas queridas fadas. Alguns de seus medos são: Frankenstein, vampiro, zumbi, loba, Iara e Múmia. Todos seus desenhos foram feitos como se fossem meninas. (Relatório 29, 02 dez. 2014)



Imagem 10 – O lago dos monstros. Vampiro, Sumbi, Iara, Mumia, Frengui Estai, Mota, Loba

As fadinhas, finalmente, apareceram preenchidas por cores, demonstrando a integração interna para o aluno de um mundo que estava difícil de ser preenchido.

¹⁶ Disponível em: <http://www.molwick.com/pt/contos/520-contos-criancas.html> . Acesso em: jun. 2018.

4.1.3 Thiago e seu não rosto

Thiago era da mesma turma que Caique, também tinha entre 7 e 8 anos, eles frequentemente brincavam de Barbie, bonecas e fadas. O aluno Thiago apresentava dificuldades de escrita. Estava na fase silábica e, segundo a professora do Brincar, aparentava estar numa fase de maturação emocional anterior à de sua faixa etária. No primeiro momento de leitura dos relatórios, a pesquisadora não se deteve tanto em Thiago, apenas em Caique, pois as fadinhas apareceram de maneira mais imperativa. A necessidade de uma análise sobre Thiago surgiu por meio da análise dos desenhos por ele elaborados: as pessoas são representadas sem as partes que compõem o rosto.

A relação estabelecida entre o aluno e a professora do Brincar foi bastante significativa, pelo que demonstram os relatórios/narrativas: ele corriqueiramente pedia que ela desenhasse corações em seus cadernos, presenteava-a com figurinhas adesivas de corações e sempre demonstrava um elo afetivo muito grande para com ela. No entanto, algo não foi suficiente para que ele criasse os rostos dos seus desenhos ou os preenchesse com cores, similarmente ao que ocorrera com desenhos coloridos de Caique. Observemos alguns trechos dos relatórios, para que tenhamos uma perspectiva das interações professor-aluno permeadas pelas questões de gênero:

A professora corrigiu com os alunos a avaliação que fizeram. Juntos verificaram os erros e acertos. Durante a correção, apareceu a palavra “veado”, e Neto começou a dar risadinhas. Thiago, que estava ao seu lado, olhou para mim e disse que não havia achado nenhuma graça naquilo. (Relatório 20, 23 set. 2014)

O relato ocorreu no início das atividades, no momento de observação da sala, e nesse dia não houve produção escrita ou desenhada após a “Hora do Conto”, por falta de tempo. Thiago procurou na professora do Brincar um *holding* para a sua reprovação do que o colega dissera. Ela não revelou qual teria sido sua resposta a ele, o que nos induz a entender que não soube o que fazer, como sustentar o *holding* naquele momento, ou mesmo não pôde, já que a conversa aconteceu num momento de correção de avaliação.

No relatório/narrativa do dia 11 de novembro de 2014 é possível estabelecermos um enquadre das relações entre Tainara e Thiago nos diferentes momentos de suas atuações em sala de aula. No início da aula, aconteceu algo similar ao ocorrido com Caique, envolvendo os desenhos “de menininho” e “de menininha” na lousa para contar os presentes e os faltantes.

A professora não estava na sala nos primeiros minutos do dia. Fiz o cabeçalho com as crianças. Thiago elogiou os meus bonequinhos de menina e menino que desenhei na lousa. (Relatório 26, 11 nov. 2014)

No entanto, neste caso, diferentemente do que havia acontecido entre Tainara e Caique, não foi feita a pergunta a Thiago – sobre quem ele seria ou qual dos dois achava mais bonito. Posteriormente, na “Hora do Conto”, a história escolhida foi *O homem que amava caixas*, de Stephen Michael King (2008). Nela é narrada a vida de um homem que demonstrava amor ao filho, dando-lhe objetos confeccionados com caixas. As crianças ficaram compenetradas na história e, no momento da conversa, se abriram sobre relações difíceis que tiveram/tinham com os pais: o pai bêbado, o pai ausente, o pai drogado. Durante a conversa, Tainara ia perguntando quem cuidava deles nessas situações e buscava mostrar-lhes que sempre havia alguém para protegê-los. Por fim, como atividade, pediu que fizessem um desenho daquelas pessoas que os amavam. Thiago não costumava se manifestar durante as conversas. Segundo o relatório/narrativa:

Na hora de escrever o nome da história em seus livrinhos, Thiago pediu para que eu deixasse o livro com ele, para ele copiar o título. Aceitei o pedido. Quando ele estava escrevendo, estava com dúvidas quanto às letras minúsculas. (Relatório 26, 11 nov. 2014)

O aluno pediu o auxílio da professora do Brincar, ao realizar a atividade, e foi atendido por ela, que identificou ainda as suas dificuldades de escrita. Isso nos demonstra que o aluno necessitava regularmente ser visto e amparado de diversas maneiras para que se sentisse integrado. No entanto, no seu desenho, encontramos uma representação conflituosa de identificações, as quais revelam o aluno como se sentindo desintegrado:

Thiago desenhou três meninos e duas meninas. Um menino era o irmão e o outro era o pai. Ele estava sentado em cima de um muro. Sua mãe subiria a escada que a levaria junto a ele. Acredito que a outra menina seja uma irmã. (Relatório 26, 11 nov. 2014)



Imagem 11- O homem que amava caixas. Uma pessoa em cima de um muro, uma casa ao fundo, três pessoas na frente do muro e uma mulher subindo a escada. Apenas uma das pessoas tem um rosto.

Esse desenho foi o único em que o aluno fez as partes internas do rosto, e isso foi feito numa menina. Entendemos que Thiago tem o amparo da família: seu irmão, seu pai e sua irmã estão esperando que ele seja retirado de cima do muro pela mãe. A figura que ele mais admira e consegue simbolizar como parte integrada é a irmã. O desenho sugere um conflito entre as suas identificações de gênero: a mãe o salvaria desse conflito, tirando-o de cima do muro. Mas, ao sair de lá, encontrar-se-ia com os outros membros da família, e a única plenamente representada seria a irmã.

No dia da atividade com a história *Menina bonita do laço de fita*, 09 de setembro de 2014, Thiago desenhou-se assim:



Imagem 12- Menina bonita do laço de fita. Um menino sem as partes internas do rosto e um rei dos mares também sem a parte interna do rosto.

O aluno disse a Tainara que gostaria de ser o rei dos mares. No entanto, Thiago era encantado com a Barbie sereia. Ele estaria nadando entre o humano feminino e o humano masculino. No Brincar, conseguia adentrar as suas brincadeiras e as dos colegas, driblava os conflitos que surgiam por meio de conversas e acordos. Por exemplo, num dia em que queria brincar com o “My Little Pony” e uma colega já estava com o brinquedo, então propôs-se a levar as filhas das Barbies dela para passear. No entanto, o aluno tinha um cuidado com seus brinquedos preferidos, com o qual o ambiente não pôde colaborar: o Little Pony desapareceu do baú e Thiago ficou muito preocupado, perguntando sobre o brinquedo por dias seguidos. Dessa maneira, acreditamos que a oferta ambiental não foi suficientemente boa para que o aluno se sentisse integrado – mesmo apesar de ter se sentido acolhido, ter conseguido usufruir do espaço do brincar e da sua relação com a professora do Brincar ter sido favorável a ele. Fato que nos é demonstrado neste diálogo:

A professora C estava bastante brava dizendo aos alunos que eles não escutavam nem a mim nem a ela, como se não existíssemos. Thiago respondeu: A professora Tainara existe’. A professora replicou: ‘E eu não?’. (Relatório 27, 18 nov. 2014)

4.2 Celso e o espelho

Os desenhos e os relatórios/narrativas que se seguem referem-se às vivências de um aluno do 4.º ano de 2017, acompanhado por uma bolsista a quem chamaremos de Fabiana, aluna do curso de Letras que estava no seu segundo ano no subprojeto, na mesma turma da professora titular da classe, em 2014, dos relatórios/narrativas do capítulo III. O aluno, ora em diante denominado Celso, era uma criança extrovertida e comunicativa.

Há duas semanas, a bolsista estava acompanhando a classe. No primeiro dia de execução da “Hora do Conto” e do “Momento do Brincar”, as crianças, após ouvirem a história da Cinderela, não colaboraram plenamente no momento da conversa. Eis que Celso levantou um questionamento:

Celso veio me perguntar se menino podia brincar com brinquedo rosa e eu disse que sim; ele me contou que Tales não queria brincar com ele e com as outras meninas de cozinha, pois só tinha brinquedo rosa. Eu disse que não tinha problema nenhum nisso, mas Tales já estava brincando com os bonecos e não quis brincar mesmo assim. (Relatório 1, 21 mar. 2017)

Assim como no relatório/narrativa do primeiro Brincar, com a turma de 2014, brinquedos de cor rosa atravessaram a dinâmica do momento, e a professora do Brincar foi chamada a se posicionar. Percebemos o quanto essas divisões sociais aparecem como proibitivas à experimentação das crianças, que as recebem com um ponto de interrogação ou com uma certeza difícil de ser questionada. A professora foi chamada a ofertar um *holding* quanto àquela confusão social e psíquica, no campo do brincar. Mas o *holding* foi usufruído apenas pelo aluno que questionou, o outro aluno não saiu de seu lugar, defensivo a ponto de permitir-se entrar na brincadeira proposta pelo colega.

As questões tocantes à identidade de gênero surgiram para Celso, diante da professora do Brincar e diante de nós, por meio do significado social atrelado ao brinquedo cor de rosa. O aluno, por sua vez, demonstrou o ímpeto de quebrar essas barreiras, mas, para tanto, necessitava do reconhecimento de um adulto. Passadas duas semanas, a “Hora do Conto” trouxe a narrativa do *Tatu-Balão*, de Sônia Barros, cuja narrativa apresenta um Tatu-Bola que queria se transformar em um Tatu-Balão, a fim de poder voar. Depois de várias tentativas, ele encontra uma solução para o seu desejo. A bolsista conduziu a conversa, ponderando que, por vezes, desejamos algo que não acontece como esperávamos.

Janaina contou que queria ter um irmãozinho por parte de pai, mas só tinha por parte de mãe.

Celso começou dizendo que queria poder voltar no tempo, pro dia em que tentou matar sua irmã. As crianças perguntaram por que ele queria fazer isso e ele respondeu que sua irmã e o namorado dela ficavam zoando-

o. Ele tem um problema de dicção e a palavra “zoando” saiu “soando” e as crianças começaram a rir dele e a falar todas juntas. Chamei a atenção delas e algumas saíram em defesa de Celso. Depois que se acalmaram um pouco, Celso continuou dizendo que sua irmã e o namorado estavam zoando-o, falando que ele era gay, e que ele ficou tão irritado que pegou uma faca para matá-los. As crianças se alvoroçaram de novo. Algumas perguntaram se eles falaram que ele era gay por causa da voz dele, mas ele nada respondeu e passou o Roxinho para o colega do lado.

Entendi que se continuasse naquele assunto, só iria expô-lo, o que não seria bom para ele. Então, apenas assenti como dizendo que o compreendia e continuamos a roda.

Depois da roda, pedi que eles desenhassem algo que eles quisessem muito; poderia ser algo que já tinha se realizado ou não.

Enquanto eu estava distribuindo as folhas, Celso veio até mim e disse que queria conversar comigo depois. Eu disse que só iria terminar de entregar as folhas e já ia até ele, mas quando fui ele disse que não queria mais falar nada e só me perguntou se poderia desenhar uma cidade sem guerra, sem brigas, só com paz. E foi o que desenhou. (Relatório 3, 11 abr. 2017)

Assim como o Tatu (que não consegue se transformar em um balão, mas consegue voar), Celso trouxe para a conversa um episódio em que tentou matar sua irmã por ela tê-lo chamado de *gay*. As outras crianças logo encontraram uma justificativa para o que a irmã estava dizendo: seria a sua voz? A professora do Brincar encontrava-se em um momento embaraçoso, sem saber como conter tantas ansiedades que lhe eram trazidas. Por não saber o que fazer, não disse nada, e demonstrou entender os sentimentos que o aluno estava expondo. As questões de identidade de gênero, neste episódio, surgiram pela agressão verbal sofrida pelo aluno quando a irmã o chamou de *gay* em tom pejorativo, provocativo. Isso o enraiveceu, pois, no processo de identificação e formação identitária, a sua identidade era a que estava sendo usada com hostilidade. O aluno possuía uma pronúncia prejudicada por um problema de dicção, o que era reconhecido pelos outros como algo estranho e o colocava como constante alvo de brincadeiras hostis. Em seu desenho para essa atividade, Celso apresentou justamente uma cidade sem guerras, sem brigas, em plena paz. Por outro lado, sem pessoas, o que nos leva a refletir sobre o seu próprio lugar neste mundo sem guerra e sem brigas.



Imagem 13: Tatu-balão. Uma cidade vista de cima, com ruas, carros e jardins

Passadas outras duas semanas, em novo encontro, após ouvirem a história *O Mago, o Horrível e o livro de feitiçaria*, de Pablo Bernosconi (2007), a exemplo do que ocorrera noutros momentos de contação, as crianças interrompiam umas às outras e conversavam entre si sobre outras coisas. Nesse cenário, Fabiana disse aos alunos que ficava muito chateada com a situação e, com a ajuda da professora da classe, aplicou-lhes um demorado sermão. Para retornar à conversa, utilizou carinhas felizes e tristes, a fim de que os alunos classificassem do que gostavam e do que não gostavam neles mesmos. Após as crianças responderem à atividade proposta, foram para seus lugares e, a pedido da professora do Brincar, deveriam desenhar como queriam ser. Eis o que se deu, de acordo com o relatório/narrativa em questão:

Celso disse que queria ser o personagem de um desenho animado. Estávamos conversando e ele me pediu um espelho, mas eu disse que não tinha nenhum comigo. Ele disse que tudo bem e que, de qualquer jeito, teria que ser um espelho muito resistente, pois se quebraria quando ele se olhasse. Perguntei por que ele estava dizendo isso e Gabriel explicou que várias pessoas dizem que o espelho quebra quando uma pessoa feia se olha. Celso disse que ele não era feio, mas que o espelho se quebraria mesmo assim. (Relatório 05, 25 abr. 2017)

O aluno pediu um espelho à professora, após demarcar que já sabia quem gostaria de ser, um personagem de desenho animado. A resposta estava dada, mas, para além dela... Você teria um espelho? Um espelho resistente? E, nesse sentido, as necessidades trazidas pelo aluno ultrapassavam o que a professora conseguia ofertar. Ele estava procurando sentir-se seguro para sentir-se integrado. Em termos winnicottianos, é possível que, antes dessa experiência com a bolsista, ambientes não suficientemente bons já lhe tivessem sido ofertados, e ele se apresentava perdido em relação ao seu verdadeiro *self*. Nesse caso, cabe perguntarmos: a oferta de uma “segunda mãe”, no ambiente escolar, seria algo suficientemente bom para entender o quanto ele precisava que o espelho não se quebrasse ao refletir sua imagem?

No caso da professora do Brincar, ela ofertou uma escuta para as confusões de Celso, o que conseguimos observar no exemplo de um dia em que a história narrada na “Hora do Conto” foi “O monstro e o ursinho”, de David Mckee (1995). Após a leitura da história, as crianças começaram a falar sobre monstros e assombrações, entusiasmadas com o assunto. Mas Celso, sem ter se manifestado na roda, pediu uma conversa particular com a bolsista:

Quando as crianças foram sentar, Celso me perguntou se podia contar a história dele, mas que tinha que ser segredo. Concordei e ele me contou que um dia sonhou com uma boneca assustadora e quando acordou, sentiu que ele mesmo era a boneca. Ele disse que voltou a dormir e que sonhou com a boneca de novo, mas que dessa vez ele não era mais a boneca e ficou com muito medo dela. Perguntei se fazia tempo e ele disse que sim e que nunca mais sonhou com isso, mas que ele tinha medo que acontecesse. (Relatório 19, 19 set. 2017)

O aluno não quis falar sobre seu sonho com a boneca assustadora para todos os colegas, mas, ao pedir uma conversa particular com a professora do Brincar, relatou uma angústia sua que lhe veio à memória naquele momento. Fabiana se apresentou disponível a ouvir o aluno, ofertou-lhe um *holding* para o seu pesadelo, sendo aqui o seu pesadelo uma expressão do desejo, um desejo inaceitável. Celso se confundiu com a boneca assustadora que ora era ele mesmo, ora uma figura externa aterrorizante. A boneca assustadora representaria a feminilidade psíquica para o aluno, que não sabia muito bem se tal figura era ele mesmo ou se era apenas um medo seu.

4.2.1 As diferenças de gênero e os contos de fadas

Na sala do 4.º ano de 2017, algumas crianças trouxeram em semanas subsequentes de atividade, na “Hora do Conto”, a necessidade de falar sobre as diferenças e desigualdades

de gênero entre homens e mulheres, que pareceram apresentar-se confusas a elas. Diferentemente do que temos feito até aqui, neste momento, optamos por expor toda a narrativa da bolsista para, a seguir, refletirmos sobre ela. Davi quis propor uma história para ser lida, e assim foi feito:

As outras crianças pareceram gostar da história, que falava sobre um rei destemido que na verdade queria ser guerreiro e foi para uma guerra com seus soldados, porém os soldados voltaram sem o rei e ninguém jamais soube o que acontecera com o governante. A última página fazia suposições do que podia ter acontecido com ele e uma das hipóteses era de que ele começara a namorar a sereia Iara. Assim que terminei de ler, Davi disse que também queria namorar a Iara; eu perguntei por que e ele me disse que “ela é bonita e ele é homem”. Algumas crianças riram desse comentário e Ricardo perguntou: “como você é homem se queria usar maquiagem no ano passado?”.

As crianças pareceram esquecer de toda a história e começaram a falar sobre isso. Que quem usa maquiagem é mulher, que o Davi queria ser mulherzinha, teve criança que chamou-o de veado.

Percebendo a urgência com que as crianças falavam sobre aquele assunto, decidi que talvez fosse melhor deixar o livro um pouco de lado e mudar o rumo de vez.

Jaqueline estava dizendo que não tinha problema nenhum homem usar maquiagem e várias crianças disseram que palhaços usavam maquiagem e continuavam sendo homens. Surgiu uma questão, então, sobre roupas. Tentei retomar a história “O Fusquinha Cor-de-Rosa” e a questão de existir brinquedo de menina e de menino. Perguntei se existia roupa de menino e de menina e a maioria das crianças disse que não; Daniel disse que tinha camiseta rosa, Yara disse que tinha roupa azul. Me usei como exemplo e disse que sempre pegava camisetas do meu irmão quando elas não o serviam mais.

Davi disse que havia um país em que os homens usavam saia. Expliquei que isso era na Escócia e que alguns homens no Brasil também usavam. André disse que tinha visto no jornal que alguns meninos tinham ido para a escola vestidos de saia.

Jaqueline contou que um menino tinha sofrido *bullying* na escola, só porque ele gostava da Pablo Vittar e que ela não conseguia entender por que fizeram aquilo com o menino. Ela me perguntou se eu já tinha ouvido as músicas da Pablo e eu respondi que sim e que gostava delas. Ela pareceu ficar muito feliz com a minha resposta.

Algumas crianças falaram que a Pablo Vittar era transexual e me perguntaram o que era isso. Eu expliquei que era quando uma mulher nascia no corpo de homem, mas que, na verdade, era uma mulher e vice-versa. Confesso que fiquei com um pouco de medo de falar sobre isso no começo, mas as crianças estavam tratando o assunto de uma forma muito natural e eu consegui relaxar um pouco.

Tentei encerrar o assunto várias vezes, mas as crianças continuavam falando sobre essas coisas e começaram a falar todos juntos, o que estava dificultando um pouco o entendimento. Esperei que se acalmassem um pouco.

Marcelo e Ricardo começaram a chamar Davi de veado e de bicha, mas Davi disse que a palavra certa era homossexual. Perguntei por que eles estavam usando aquelas palavras como xingamento. Davi disse que bicha era

a mulher do bicho e que veado era um animal e que aquelas palavras não deveriam ser um xingamento.

Tatiana contou que um morador de rua não tinha roupas, então vestiu roupas de mulher, que era o que tinha, mas que ele apanhou por causa disso.

Já tínhamos ultrapassado muito o tempo, mas senti que foi importante termos discutido aqueles temas. Pedi para que voltassem para suas carteiras e falei que iria buscar os baús para o brincar. (Relatório 20, 26 set. 2017)

Davi, o aluno que escolheu a história a ser contada neste dia, logo revelou que gostou da possibilidade do rei ter se casado com a Iara (a sereia do folclore brasileiro) e que ele também gostaria de se casar com ela. Fabiana, então, perguntou o porquê e Davi respondeu: *“Porque ela é bonita e eu sou homem”*. Então, Ricardo joga a dúvida: *“Como você é homem se queria usar maquiagem ano passado?”* A partir de então as crianças entraram em uma discussão a respeito das determinações das identidades de gênero. A professora do Brincar entendeu que as crianças abandonaram o tema do livro em favor de um outro tema, mais urgente para elas; sendo assim, abriu o espaço para que falassem, tentando conduzir a conversa da melhor maneira possível a um lugar de desconstrução de estereótipos; para tanto, citou exemplos seus, lembrando uma história em que o tema sobre “coisas de meninos” e “coisas de meninas” havia sido trabalhado. Confessa, ainda, em seu relatório, que a tarefa (de conduzir essa discussão) não foi fácil para ela. Nesse momento, quem precisava ser acolhida, se sentir num *holding* materno era a própria bolsista, a fim de que tivesse condições para continuar suportando as ansiedades da situação e do assunto. Os alunos, por sua vez, lhe ofertaram exatamente isso, ao tratar o assunto com naturalidade.

Percebe-se quanto o assunto (gênero) surge como algo que se necessita expressar, algo de que é preciso falar e ouvir. Mas, mesmo que a conversa tenha sido conduzida no sentido da desconstrução, no desfecho da situação, as coisas voltaram ao início: “Marcelo e Ricardo começaram a chamar Davi de veado e de bicha”. As meninas demonstraram que entendiam o outro, que não era preciso reafirmar a masculinidade pelas escolhas de roupas e maquiagens. Os meninos, todavia, voltaram a demarcar seus posicionamentos de aversão ao feminino e, ao pensar no outro, faziam isso com um palavreado impregnado de preconceito, proferindo pejorativamente os termos “veado” e “bicha”. O próprio aluno alvo das palavras encontrou uma maneira de defesa, ao retirar esse sentido pejorativo aplicado e ressaltar os sentidos literais dos vocábulos. A conversa se encerrou naquele dia, a bolsista se sentiu animada por ter conseguido manter o assunto em jogo.

Não obstante, é o que veremos, apenas uma história e uma conversa não terá sido o suficiente. Na semana seguinte, a história narrada foi “A Branca de Neve”. Como a história estava dentro de um livro que continha vários outros clássicos da literatura infantil, Jaqueline

e Davi ficaram tentando adivinhar qual seria a escolhida pela bolsista e acertaram nas suas apostas, ambos dizendo que se tratava de suas histórias preferidas. No momento da conversa:

Logo de cara, Jaqueline disparou que não gostou da parte do príncipe. Perguntei o motivo e ela me explicou que não queria ter nenhum príncipe, que queria ser livre e sozinha. Davi também disse que não gostou da parte do príncipe e disse que não iria casar, a menos que sua esposa fizesse tudo o que ele mandasse. Jaqueline disse que isso não era justo, que a mulher não tinha que fazer tudo o que o homem mandasse. Muitos meninos disseram que os homens trabalhavam mais do que as mulheres que ficavam só dentro de casa e, por isso, as mulheres deveriam obedecê-los.

Sem que eu precisasse falar nada, as crianças começaram a falar justamente sobre o que eu tinha pensado e planejado para a semana. Eu estava muito animada com aquilo, mas começaram a falar todas juntas, umas gritando com as outras. (Relatório 21, 03 out. 2017)

Percebe-se que a história foi escolhida tanto pela professora quanto pelos alunos, assim como a continuação da conversa sobre diferenças de gênero. No entanto, nesta segunda vez, a classe não conseguiu conter suas emoções e opiniões sobre o assunto, todos falando ao mesmo tempo, sem querer ouvir a opinião dos outros. O que se seguiu, segundo os relatórios/narrativas, foi uma tentativa da bolsista de acalmar as crianças, ao dizer que o assunto poderia incomodar, mas que eles deveriam respeitar e ouvir o que o outro estava falando. Todos os seus argumentos foram insuficientes, a professora do Brincar ficou muito aborrecida com a situação, interrompeu a atividade e cancelou o Brincar daquele dia. Tal situação demonstra como a necessidade de falar sobre as diferenças de gênero é imperativa, tanto para a professora quanto para os alunos e revela como ambos carecem de recursos para manter o assunto. De tal modo essas questões são tabus, e, aberto um mínimo espaço, o momento de falar sobre elas desemboca em confusão e angústia generalizada.

O assunto persistiu por mais duas semanas ainda. Na semana imediatamente após a da confusão, Fabiana escolheu uma história que desse outras possibilidades de finais que não fosse aquele em que o príncipe beijaria a Branca de Neve. O nome do livro era *A Branca de Neve e as sete versões*. A leitura dessa narrativa se deu por meio das possibilidades que o livro ia apresentando e as escolhas que as crianças faziam. Entretanto, eles sempre queriam saber o que acontecia na versão que não havia sido escolhida em votação. Por fim, apresentadas outras soluções em que o príncipe não existia, Davi e Jaqueline encontraram outros problemas relacionados com as diferenças de gênero:

Jaqueline foi a primeira a falar. Ela disse que não tinha gostado daquele fim, mas que tinha sido melhor que o original, já que não tinha nenhum príncipe. Ela disse que se pudesse mudar alguma coisa, mudaria logo o começo: nem a mãe nem o pai da Branca de Neve morreriam e não teria Madrasta nenhuma na história.

Davi disse que até poderia ter uma Madrasta, mas que ela deveria ser muito boazinha e dar tudo o que a Branca de Neve pedisse. Ele, inclusive, chamou Jaqueline para interpretar a Madrasta e encenou como deveria acontecer: ele pediu um brinquedo para Jaqueline e disse que ela deveria dizer sim. Todas as crianças riram daquela cena. Ele também disse que a Branca de Neve deveria ser, na verdade, Branco de Neve, pois as mulheres eram muito chatas e implicantes e só reclamavam de tudo e não faziam nada. O discurso dele foi muito parecido com o da semana anterior e a professora Dulce logo cortou-lhe, dizendo que aquele assunto não tinha dado certo antes. (Relatório 22, 10 out. 2017)

Jaqueline valorizou a possibilidade de a princesa não precisar lidar com as perdas e as coisas ruins que uma madrasta representaria. Em contrapartida, Davi adaptou a ideia da colega, ao dizer que ela, a madrasta, poderia existir, contanto que fosse “muito boazinha”. O aluno apresentou uma necessidade muito grande de devoção por parte das figuras femininas, que sempre deviam lhe dar tudo o que ele quisesse. Em um embate constante sobre o assunto com a colega de classe, Davi resolveu seu problema, fazendo uma encenação com a amiga, que representou a madrasta e devia lhe dizer sim quando ele pedisse alguma coisa. Dessa vez, o assunto foi interrompido pela professora da classe, que achou melhor conter a agitação antes de um desfecho similar ao da outra semana. De todo modo, as manifestações referentes às diferenças de gênero não foram encerradas, e voltariam uma vez mais com a turma, uma semana depois, por meio da história *A bela adormecida*:

Mal tinha terminado de ler, Jaqueline já estava com a mão levantada querendo falar o que achou da história. Assim como eu já imaginava, ela disparou: “eu não gostei do final, da parte do príncipe”. Davi concordou com ela e também falou que não gostou daquela parte. Os dois falaram que o príncipe era muito chato e enxerido. Jaqueline disse que o príncipe não deveria ter beijado a princesa, pois ela estava dormindo e os dois nem se conheciam. Eu disse que só assim o encanto seria quebrado e ela rebateu: “e se a princesa quisesse ficar dormindo? Eu preferia dormir pra sempre a ser beijada por um príncipe chato”. (Relatório 23, 17 out. 2017)

Para a atividade, foi pedido que as crianças escrevessem como elas gostariam que a história terminasse. As respostas variaram. Cinco alunas desenharam a princesa e o príncipes juntos. Marcela escreveu que gostaria que a princesa ficasse acordada para sempre. Já Antonio e Celso disseram que a princesa continuaria dormindo para sempre. Quatro alunos escreveram que matariam a princesa e Davi descreveu como seria a sua morte:

Davi escreveu o seguinte final para sua história: “Um dia, um príncipe muito invasor pegou uma espingarda e atirou na menina. E a jogou no lixo e matou a família. E o príncipe pegou a pele dela e comeu”. Quando ele me mostrou, só tinha a primeira parte e eu já tinha ficado muito assustada com aquilo, mas ele foi aumentando sua história e eu fiquei mais assustada ainda. (Relatório 23, 17 out. 2017)

Durante a roda de conversa, o aluno expressou que não gostou da parte do príncipe por ele ser muito chato e enxerido. No entanto, no momento de elaboração de sua atividade, descreveu de forma pormenorizada como mataria a princesa, sem deixar nenhum rastro seu pelo caminho. Davi, por meio de suas falas e necessidades de demonstrar hostilidade com as figuras femininas expressou uma relação conflituosa: de extrema dependência e, ao mesmo tempo, de negação. A professora do Brincar se assustou com tanta crueldade em sua atividade escrita, mas não o repreendeu, por entender que, naquele momento, não era o que ele precisava. Foi necessário que o aluno tivesse o espaço literário para poder se expressar e que sua agressividade encontrasse um fim, se resolvendo na sua imaginação. Tais fatos nos levam ao texto de Freud ([1930] 2010, p. 77), *O mal-estar na civilização*, ao se referir à forte presença da agressividade no humano:

O quê da realidade por trás disso, que as pessoas gostam de negar, é que o ser humano não é uma criatura branda, ávida de amor, que no máximo pode se defender, quando atacado, mas sim que ele deve incluir entre seus dotes instituais, também um forte quinhão de agressividade. Em consequência disso, para ele o próximo não constitui apenas um possível colaborador e objeto sexual, mas também uma tentação para satisfazer a tendência à agressão, para explorar o seu trabalho sem recompensá-lo, para dele se utilizar sexualmente contra a sua vontade, para usurpar seu patrimônio, para humilhá-lo, para infligir-lhe dor, para torturá-lo e matá-lo.

Enquanto Davi deu uma solução para a sua relação conflituosa com a figura feminina, Jaqueline, que tanto reclamou do príncipe, não o retirou de sua história. No entanto, alterou o fato de ele ser o responsável por acordar a princesa, encontrou outra maneira de salvar a relação de amor, sem que para isso a princesa precisasse ser salva por um príncipe.

Jaqueline escreveu em sua folha: ‘A princesa quando ela ia colocar o dedo na agulha, não ia dormir. E conheceu um príncipe e eles ficaram felizes’. Achei estranho ela ter colocado o príncipe em sua história, sendo que falou que não tinha gostado justamente dessa parte (Relatório 23, 17 out. 2017).

É importante realçar que a atenção dispensada a esses dois alunos e às suas relações com as diferenças de gênero surgiu originalmente pelo olhar da professora do Brincar, que esteve atenta às demandas apresentadas por todos os alunos, principalmente Davi e Jaqueline.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado, no primeiro capítulo, fez uma exposição teórica dos estudos psicanalíticos e do material analisado, além de uma apresentação do subprojeto Pibid/Pedagogia e uma discussão sobre o docente e o aluno no contexto das questões de gênero. Foram apresentados ainda os conceitos winnicottianos de “mãe suficientemente boa” e *holding*, que deram alicerces para as análises dos capítulos posteriores.

No capítulo II, foram discutidos os diálogos possíveis entre as teorias de gênero e a psicanálise, e foi introduzida a teoria *queer*, que propõe uma desconstrução das normas identitárias de gênero. O capítulo se encerra com as propostas, apresentadas por Layton, de analisar as concepções de gênero na formação psíquica.

Já no terceiro e quarto capítulos, foram elaboradas as análises dos relatórios e atividades das crianças. As análises foram feitas com o cuidado de não tomar alguns alunos observados, tais como Joaquim e Larissa, por crianças diferentes perante determinadas normas comportamentais construídas culturalmente. Para isso, buscou-se observar nos relatórios/narrativas momentos em que outros alunos, além dos que apresentavam os questionamentos de maneira mais imperativa, fizessem perguntas aos bolsistas que os revelassem atingidos pelas questões de gênero, ou seja, configurando que tal demanda reside também naqueles mais identificados com os papéis hegemônicos.

A partir disso, chegamos à conclusão, por ora, de que todas as crianças seriam *queers*, em maior ou menor escala, por subverterem e transitarem pelas normas hegemônicas de gênero. Tal constatação não nos furtaria à percepção de que aquelas crianças “mais *queers*” – seja por questionarem as normas por meio de perguntas e indagações, seja por não demarcarem o binarismo do gênero de acordo com seus sexos biológicos –, sofrem mais com a intolerância e a violência. Mais suscetíveis a essas violências externas, isso faria com que se encobrissem psicicamente por falsos *selves*, por não encontrarem, no ambiente familiar e social, espaço e reconhecimento para “vir a ser”.

Pelas análises apresentadas nos capítulos seguintes, foi possível identificar que as crianças mais *queers* constantemente testam e questionam se podem subverter as normas a fim de experienciar seus *selves* verdadeiros. Essas movimentações se mostram possíveis a partir da relação estabelecida com o bolsista, futuro professor, e, quando elas acontecem, colaboram para que os alunos possam dar espaço aos gestos espontâneos, a seus verdadeiros *selves*.

As interpretações foram feitas em diálogo com a psicanálise e as construções socioculturais, buscando entender o que ganhava relevância para os sujeitos envolvidos: aluno e futuro docente.

Quanto aos alunos, observou-se que suas demandas por um ambiente suficientemente bom, favorável a que experienciassem seus *selves* verdadeiros, se constituíam em conjunto com uma procura pelo posicionamento ou atenção do adulto, com uma necessidade de acolhimento. Essas demandas, muitas vezes, se mostraram positiva a eles, mas, outras vezes, não foram suficientes, como no caso do aluno Thiago e seu “não rosto”.

Quanto às bolsistas, elas conseguem ofertar um *holding* aos alunos em diversos momentos de questionamento dos gêneros por parte das crianças: brincar ou não brincar de Barbie; brincar ou não de cozinha com panelinhas rosas; ser ou não ser acordada por um príncipe; poder dizer “fado” no lugar de fada. Além disso, há ocasiões em que as próprias bolsistas conseguem entender os questionamentos ainda ocultos à própria criança e perguntar, por exemplo, se ela seria o menininho ou a menininha da lousa. Em todos esses momentos, ao estarem abertas a receber as crianças, ofertando-lhes os espaços suficientemente bons, as próprias bolsistas também se questionam e se transformam. Em outras situações, elas carecem de uma sustentação advinda de outro lugar, de uma formação docente ou da literatura sobre os assuntos. Mas em muitos momentos, essa sustentação é ofertada pelas próprias crianças. Essa professora que ainda não é professora está num espaço entre o fazer docente e a sua formação como docente e, muitas vezes, precisa de um acolhimento, um reconhecimento quando se trata de oferecer o que a criança precisa para se sentir integrada com seu próprio *self*. Percebe-se a importância de que a docente consiga reconhecer seu aluno e os questionamentos por ele colocados. Quando isso acontece, ela se reconhece também, reconhece o humano que precisou recalcar instintos e desejos seus para sobreviver.

Com essa pequena amostragem de materiais, foi possível perceber tanto a necessidade de ouvir o que as crianças estão dizendo a respeito de gênero e sexualidade quanto o imperativo de políticas públicas educacionais que sejam construídas em diálogo com os docentes, propondo um repensar as práticas pedagógicas e a atuação docente. Alguns possíveis caminhos para isso se apresentaram na literatura infantil, no narrar-se e no brincar. Contando, narrando e brincando, tanto o docente quanto o aluno têm a possibilidade de se repensar em relação às normas sociais de identidade de gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, J. *A linguagem de Winnicott: dicionário das Palavras e Expressões utilizadas por Donald W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter Ltda, 2000.
- ALVES, R. *A boneca de pano*. São Paulo, SP : Loyola, 2010.
- ANDRADE, C. D. *Alguma Poesia*. Belo Horizonte: Edições Pindorama, 1930.
- ARCHANGELO, A; CHEVBOTAR, A. Algumas considerações sobre a difícil tarefa de se tornar um professor contador de histórias. In: AYOUB Eliana, PRODÓCIMO Elaine, PRADO Guilherme do Val Toledo (Org.). *Experiências e reflexões sobre a formação docente* (Coleção Formação Docente em Diálogo; v. 4) PIBID-UNICAMP. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 112 p.
- BARROS, S. *Tatu-balão*. Belo Horizonte, MG: Aletria, 2015.
- BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (Obras Escolhidas, vol. I). São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERG, L. van den. Trad. Lang, Vânia Maria Araújo de. *A preciosa pergunta da pata*. São Paulo, SP: Brinque-Book, 2009.
- BERNASCONI, P. *O mago, o horrível e o livro de feitiçaria*. São Paulo, SP: Girafinha, 2007.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- BION, W. *Elementos de psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2004.
- BION, W. *Transformações: do aprendizado ao crescimento*. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2004.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAVITCH, M. Do you love me? *Psychoanalysis, Culture & Society* (2016) 21, 256-274. Doi: 10,1057 / pcs 2015, 22; Publicado on-line 21 de maio de 2015.
- CUNHA, M.V. *Psicologia da Educação*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.
- CHILAND, C. *O sexo conduz o mundo*. Trad. Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- CRUZ, M; SILVA, T. *Barbie diversidade: o discurso multicultural da boneca na perspectiva das crianças*. *Construção psicopedagógica*. vol. 20 n.20. São Paulo, 2012.
- DEMI. *O pote vazio*. Martins Fontes: 2000
- FRANCO, S.G. *O brincar e a experiência analítica*. *Ágora* v. VI n. 1 jan/jun 2003 45-59
- FREUD, S. *Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos* (1909). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V. X. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. *Um caso de histeria, três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos* (1901~1905). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. VII. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996-2006.

- _____. *Dois verbetes de enciclopédia* (1923 [1922]). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XVIII. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.
- _____. *O ego e o id* (1923). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XIX. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.
- _____. *O mal-estar na civilização* (1927-1931). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. *Pós-escrito do caso Dora*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago; 1969. v. 7, p. 109-19.
- _____. *Recordar, repetir e elaborar (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II)* (1914). Edição Standard Brasileira de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V.XII. Rio de Janeiro, Imago: 1996.
- _____. *Totem e Tabu e outros trabalhos* (1913~1914). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V.XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos*. Obras completas. V.VI-1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KING, S.M. *O homem que amava caixas*. São Paulo, SP : Brinque-Book, 1997.
- _____. *Patrícia*. São Paulo, SP: Brinque-Book, 2008.
- LAYTON, L. *Who’s that girl? Who’s that boy? Bending Psychoanalysis*. Book Series, Vol. 2, by the Analytic Press, United States of America, 2004.
- LOURO, G. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- _____. *Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação*. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.541-553. ISSN 0104-026X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>.
- LUZ, T. *Sobre o espaço potencial instaurado em uma instituição escolar de ensino fundamental*. Campinas, SP: [s.n.], 2015. (Tese de doutorado).
- MACHADO, A. *Menina Bonita do Laço de Fita*. São Paulo, SP: Ática, 2005.
- MATOS, M.. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. *Revista Estudos Feministas*; Florianópolis, v.16, n.2, agosto, 2008.
- MCKEE,D. *O monstro e o ursinho*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.
- MENDONÇA, L; CHEVBOTAR, A. *As implicações da contação de histórias e do brincar nas questões de gênero*. IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 978- 85-69697-01-5, 2015. Presidente Prudente. Anais: Presidente Prudente, 2016, p.2533-2543

- MEZAN, R. Que significa “pesquisa” em psicanálise? In: SILVA, M. E. (Coord.). *Investigação e psicanálise*. Campinas: Papirus, 1993.
- _____. Pesquisa em psicanálise: algumas reflexões. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, 39 (70): 227-241, jun. 2006.
- MINNE, B. *A fada feiticeira*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- ORTHOFF, S. *Maria vai com as outras*. São Paulo, SP: Editora Ática, 2008.
- PSCITELLI, Adriana. *Gênero: a história de um conceito*. In: ALMEIDA, Heloísa B. de e SZWAKO, José. (Org.) *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.
- REZENDE, A. A investigação em psicanálise: exegese, hermenêutica e interpretação. In: SAFRA, G. *Curando com histórias: a inclusão dos pais na consulta terapêutica com crianças*. São Paulo: Sobornost, 2005.
- SAFRA, G. *Desvelando a memória do humano: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio*. São Paulo, SP : Sobornost, 2006.
- SILVA, M. E. (Coord.). *Investigação e psicanálise*. Campinas: Papirus, 1993.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre. V. 20, n. 2, p. 71-99. jul./dez., 1995.
- STERLING-FAUSTO, A. *Dualismos em duelo*. Cadernos Pagu (17/18). 2001/02; p:9-79.
- SZWAKO, José. (Org.) *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.
- VILELLA, F; ARCHANGELO, A. *A escola significativa e o professor diante do aluno*. Vol.2; São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Coleção A escola significativa)
- _____. *Fundamentos da escola significativa*, vol.1; São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- WINNICOTT, D.W. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre (RS): Artmed, 1983.
- _____. *O brincar e a realidade*; Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- _____. *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago Ed.1990.
- ZIMMERMAN, D.E. *Os quatro vínculos: amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas*. Porto Alegre: Artmed, 2010.