

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE MEDICINA SOCIAL

**SEXUALIDADE INFANTIL: FORMAS DE
PENSAMENTO EM UMA ESCOLA PARA
EDUCAÇÃO INFANTIL E NA
FAMÍLIA DA CRIANÇA**

Ana Elvira Silva Raposo

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Saúde Coletiva, Curso de Pós-Graduação em Saúde Coletiva – área de concentração em Ciências Humanas e Saúde do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Maria Andréa Rios Loyola

Rio de Janeiro
2004

À memória de meu
pai, Newton Hélio de Almeida Raposo

...no todos los tiempos son unos, ni corren de una misma suerte...

Frase de Dom Quixote, Capítulo LVIII do livro *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes.

AGRADECIMENTOS

Para realizar o doutorado, foi preciso mover a vida de muitos que se engajaram comigo nessa aventura. A cada um devo em gratidão e amizade mais do que poderia aqui expressar; é preciso lembrar e nomear.

Primeiramente agradeço aos meus filhos Gabriel e Edgar, que abdicaram dos direitos de me terem ao seu lado nos muitos anos de afastamento involuntário, mas existencialmente crucial, no interior de Minas Gerais. Durante esse tempo, Leandro tem sido o apoio nos momentos de dúvida, de angústia, mas também de partilha das alegrias com as descobertas: um diálogo fundamental.

À Márcia Steinbach Silva Kaplan, minha mãe, por ter me ensinado o Amor, mais que tudo, à educação pública.

Aos companheiros e companheiras da Universidade Presidente Antônio Carlos, Prof. José da Paz Lopes, Prof^a Terezinha de Abreu Pereira, Glória Teixeira, Elizete Cardozo e Cida Magri, que conversando e compreendendo o momento, muitas vezes se ajustaram às minhas ausências, no sacrifício de seus próprios interesses. Aos funcionários da Secretaria de Educação de João Pessoa – Alexandre, Dalvanete e Neli – cujas prestezas arranjaram muitas situações difíceis no tocante à liberação de vencimentos e acatamentos atrasados de papéis burocráticos, sempre no intuito de amenizarem os obstáculos. À Prefeitura Municipal de João Pessoa, pela liberação funcional para os estudos de pós-graduação. Especialmente ao Prof. Neroaldo Pontes de Azevedo, um professor incentivador, fazedor de políticas, a quem devo em admiração e consideração, ao longo da pós-graduação, muitas ações diretas que proporcionaram a continuidade dos meus estudos.

À Profª Zaia Brandão, com quem tive o prazer de realizar as primeiras leituras de Pierre Bourdieu, como ouvinte de seu curso no 1º semestre de 1999, na pós-graduação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Uma inestimável oportunidade me foi dada no acompanhamento dos seminários de orientação do Prof. Joel Birman, no IMS/UERJ, durante os anos de 1999 a 2000. Através deles, obtive noções de psicanálise em liberdade de pensamento, no diálogo com os colegas da turma de orientação, na atenção a esse grande maestro na arte de alertar consciências.

No IMS/UERJ, agradeço a competência sempre simpática de Márcia, Sílvia, Marcos e Ariadne, da Secretaria Acadêmica do IMS, além de ter recebido a amizade de Tânia, agora na SR-2, desde o meu primeiro dia no Instituto.

À minha orientadora, Profª Maria Andréa, mais do que orientadora, uma pessoa que compreendeu as minhas inquietações e dificuldades na condução do trabalho. Sua verve sociológica situou desde logo a minha posição e fez com ela o giro necessário para que a tese chegasse a bom termo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ, pela bolsa de estudos concedida durante dois semestres letivos, entre 2000 e 2001.

Agradeço profundamente às mães entrevistadas e às crianças da escola que me acolheram com carinho e desprendimento. Aos agentes escolares: Conceição, Flávia e Dora, principalmente Ana Miquelina, por sua contribuição na abertura do espaço possível da pesquisa. Também agradeço a disponibilidade de Leninha e Leci no âmbito da administração educacional do município.

Aos muitos amigos que acompanharam essa trajetória, com carinho e constância na amizade e no zelo pelo cotidiano, mesmo descontínuo: Filipe Ceppas e Faria, Ligia Discacciati, Adriana Brant, Adriana Bello e Vaz Néto.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho.

RESUMO

As formas de expressão das crianças falando, interagindo umas com as outras e com os adultos, dão as pistas para a compreensão da sexualidade no pensamento, pela linguagem. Mas o discurso da criança se faz em conexão com as informações obtidas dos adultos, das experiências e da interação da criança com os objetos, com outras crianças, com os próprios adultos e com outros mediadores (TV, rua, casa, escola, igreja). O que dizem os adultos sobre a sexualidade da criança também são a via de acesso à discursividade na qual estão em jogo as formas de pensamento. Aborda-se aqui o discurso das mães, o quê e como dizem sobre a sexualidade da criança na família em interação com a escola, através de entrevistas elaboradas com um roteiro de questões além do sexual, para construir a rede de discursos em produção. Esta pesquisa representa a busca de uma percepção da sexualidade infantil por um eixo distinto do desenvolvimento organizado em fases sexuais, neste caso, através das formações discursivas no espaço da família e da escola, com fundamentação teórico-metodológica em Michel Foucault e Pierre Bourdieu; e visa contribuir para o quadro de referência existente na educação infantil (atendimento em creches e pré-escolas, para crianças de zero a seis anos). Foram dezesseis entrevistas realizadas nas casas com mães de crianças de quatro a seis anos que freqüentam turmas de educação infantil, em uma escola situada na zona rural no interior de Minas Gerais. Este trabalho compõe-se dos quadros temáticos comparativos dessas entrevistas, sendo que os registros (fala e observação) das crianças têm um tratamento transversal e não lateral aos outros discursos. Caracteriza-se a situação social das informantes e de aspectos do lugar onde se realizou o trabalho de campo. Uma vez apresentados os quadros temáticos comparativos, faz-se uma análise dos discursos e dos dados à luz das categorias utilizadas para a observação e para a preparação do roteiro das entrevistas. Essas categorias são revistas na própria análise, de maneira a empreender a crítica à construção do objeto de pesquisa. As conclusões indicam os limites metodológicos dos resultados apresentados e pontos que merecem ser levados em consideração para o prosseguimento de trabalhos de investigação na linha adotada no presente texto.

Palavras-chave: sexualidade infantil; família; educação infantil.

ABSTRACT

Childish sexuality: the ways of thinking in a childlike education school

and in child's family

The ways children express themselves when speaking, interacting with each other and with adults, show clues to their mind's sexuality comprehension, through language. But children's discourse happens in connection with information obtained from adults, from interaction with objects, with other children, with adults directly and from other means (on tv, on the streets, in the house, in the school, in the church). What adults say concerning child's sexuality is also an access way to discourse development in which play the ways of thinking. The focus here is mothers' discourse, what they say and how they say about child's sexuality in family in an interaction with school. This is possible due to the use of interviews in which there are a schedule of questions that goes beyond sexual matters, in order to build a discourse net in production. This research represents the search for childish sexuality perception through a distinct development axis of sexual phases, in this case, through discourse formation in family and school atmosphere, taking into consideration Michel Foucault and Pierre Bourdieu's theoretical and methodological basis. The work's aim is to contribute to the present childish reference educational scene (0-6 years-old children crèche and preschool services). It contains 16 interviews that took place inside houses with mothers of 4 to 6 years old children who attend to childlike education classes in a country area school of the state of Minas Gerais. It is composed by these interviews' comparative theme charts focusing that children's registers (language and observation) have a transverse approach and not a lateral one concerning other discourses. There is a characterization of informants' social situation and also of the place aspects in which field work took place. Once comparative theme charts are presented, discourses and data analyses are done based on ranks used for observation and for preparing interviews schedule. Such ranks are reviewed in analysis step, aiming to criticize the construction of this research object. The conclusions show methodological limits to presented results and topics that deserve to be taken into account, in order to continue research works in the same direction of the one in this text.

Key words : childish sexuality; family; childlike education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – ORIGEM E LUGAR.....	94
Quadro 2 - PROFISSÃO E ESCOLARIDADE (Pais da Informante).....	95
Quadro 3 - PROFISSÃO E ESCOLARIDADE (Pais da Criança).....	96
Quadro 4 – SITUAÇÃO CONJUGAL.....	97
Quadro 5 – PESSOAS DA FAMÍLIA.....	98
Quadro 6 – INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DA FAMÍLIA.....	105
Quadro 7 (linear) – INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DA FAMÍLIA.....	107
Quadro 8 – DIFERENÇAS ENTRE A FAMÍLIA DE CRIAÇÃO E A QUE FORMOU.....	114
Quadro 9 – DIFERENÇAS ENTRE FAMÍLIAS LOCAIS.....	117
Quadro 10 – SEMELHANÇAS ENTRE FAMÍLIAS LOCAIS.....	119
Quadro 11 – FILIAÇÃO E PREFERÊNCIAS.....	122
Quadro 12 – CURIOSIDADES SEXUAIS DAS CRIANÇAS E APEGO EM CASA.....	126
Quadro 13 – SOBRE ABUSO SEXUAL NA FAMÍLIA.....	129
Quadro 14 – A HISTÓRIA DO ABUSO CONHECIDA.....	131
Quadro 15 – DESINIBIÇÃO DA CRIANÇA E ADULTO QUE TEM MAIOR LIGAÇÃO NA ESCOLA.....	133
Quadro 16 – APEGO AFETIVO DA CRIANÇA.....	135
Quadro 17 – SENTIMENTO E ASSUNTO DA MÃE NA ESCOLA.....	136
Quadro 18 – CONVERSAS DA MÃE NA ESCOLA (Mães e Professora).....	138
Quadro 19 – CONVERSAS DA MÃE NA ESCOLA (Coordenadora e Supervisora)....	140
Quadro 20 – CONVERSA SOBRE ASSUNTO SEXUAL E DIFERENÇA COM RELAÇÃO À PROFESSORA.....	142
Quadro 21 – DIFERENÇA EM RELAÇÃO À COORDENADORA E À SUPERVISORA.....	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

LIÇÃO.....	12
------------	----

Parte 1

CAPÍTULO I ANTECEDENTES.....	15
-------------------------------------	-----------

CAPÍTULO II PRINCÍPIO.....	19
-----------------------------------	-----------

<i>A HERANÇA DO DESEJO (ASPIRAÇÃO).....</i>	<i>20</i>
---	-----------

<i>O DESEJO (ASPIRAÇÃO) E O HABITUS</i>	<i>25</i>
---	-----------

CAPÍTULO III RETORNO.....	28
----------------------------------	-----------

<i>PARA UMA COMPREENSÃO EXTENSA DE LINGUAGEM.....</i>	<i>30</i>
---	-----------

<i>A SEXUALIDADE INFANTIL NA LINGUAGEM.....</i>	<i>36</i>
---	-----------

CAPÍTULO IV RETOMADA.....	48
----------------------------------	-----------

<i>DA LINGUAGEM AO DISCURSO E ÀS FORMAÇÕES DISCURSIVAS</i>	<i>51</i>
--	-----------

<i>ESPAÇOS CASA – ESCOLA</i>	<i>58</i>
------------------------------------	-----------

<i>A SEXUALIDADE CURRICULAR</i>	<i>60</i>
---------------------------------------	-----------

Parte 2

CAPÍTULO V DA METODOLOGIA.....	64
---------------------------------------	-----------

<i>CONTATO COM O CAMPO DE ESTUDO</i>	<i>64</i>
--	-----------

<i>INTERAÇÕES.....</i>	<i>68</i>
------------------------	-----------

<i>ESTABELECIMENTO DO ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....</i>	<i>69</i>
--	-----------

	<i>CONCEPÇÃO DAS ENTREVISTAS.....</i>	70
	<i>O ATO DE ENTREVISTAR.....</i>	74
CAPÍTULO VI	CASAS.....	75
	<i>A CIDADE.....</i>	75
	<i>A ESCOLA.....</i>	77
	<i>AS CASAS DAS FAMÍLIAS.....</i>	79
	<i>CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS.....</i>	92
CAPÍTULO VII	DISCURSOS.....	99
	<i>CATEGORIAS PRÉVIAS.....</i>	99
	<i>ANÁLISE DE DISCURSO DAS ENTREVISTAS.....</i>	100
CONCLUSÃO		
	FINAL.....	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		155
ANEXOS.....		169

INTRODUÇÃO

LIÇÃO

COM DESESPERO – FRIO, cortante desespero – enterrado profundamente no seu coração como uma faca perversa, Miss Meadows, usando beca e capelo e empunhando uma pequena batuta, caminhou pelos gélidos corredores que levavam até o salão de música.

...

Depressa! Depressa demais Fenecem as Roosas do Prazer;

Logo o Outono é Vencido pelo Inverno Sombrio.

Depressa! Depressa, os Alegres Compassos da Música

Desaparecem ao Ouvido Atento.

Começa *Aula de Canto*^{*}, de Katherine Mansfield, que narra a história de uma professora que, durante a lição de música dada às crianças, se move pelos seus sentimentos, motivados pelos seus pensamentos enquanto ministrava a aula. As crianças sentem, expressam os sentimentos da professora pelo canto, o pior momento no início e o regozijo no final.

A divisão em capítulos, deste trabalho, sugere uma seqüência de movimentos como se fossem retirados de uma aula de canto durante a qual a emotividade da interpretação da melodia, bem como da letra, fossem se alternando até o final da música. Nem sempre a alegria do canto, nem sempre a tristeza da toada. Na mesma melodia, o frio e o quente, o vibrante e o plácido. De vários momentos, assim, com altos e baixos, mas sem deixar de executar a partitura nem de cumprir o ritmo da batuta, a pesquisa pode acontecer e mostrar, quando encerrada, a modesta e limpa emoção daquilo que se realiza com saber, mas, sobretudo, com o sentimento do vivido e do pensado no mundo.

* Os trechos em itálico são fragmentos extraídos do início e do preâmbulo do final do referido conto, partido com a finalidade de ser utilizado nesta introdução. Ver MANSFIELD, Katherine. **Aula de canto e outros contos**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

Este é um trabalho de pesquisa. A escrita é o artifício-ofício de engajar o dado no texto. Este é um trabalho de escrita, mas escrita por precisão. Assim, sou professora e estudante de canto.

O primeiro movimento faz-se sobre os antecedentes desta pesquisa, que teve sua origem na minha experiência profissional e nos trabalhos de investigação anteriores realizados nos cursos de pós-graduação – especialização em Educação Pré-Escolar e mestrado em Educação Brasileira. Dos antecedentes, o princípio gerador do que aqui se trata está em Pierre Bourdieu, a leitura de um ensaio no qual ele esboça uma teoria da importância da psicanálise para a compreensão de fenômenos da sociologia familiar em conexão com a escola. Após essa leitura e seu tempo de acomodação, um retorno foi necessário para assimilar a perspectiva de pesquisa da sexualidade infantil no pensamento, através da linguagem, desenvolvidos no Capítulo III.

Outras contribuições da sociologia bourdiana e também trazidas de Michel Foucault – a noção de discurso e de formações discursivas – compõem o referencial teórico-metodológico da pesquisa, exposto no Capítulo IV. Um breve intervalo de tempo para realizar a pesquisa de campo exigiu depois a retomada do embasamento teórico-metodológico, não cronologicamente situado como está na ordem dos capítulos, pois os procedimentos foram sendo adotados e se conectando, paulatinamente, antes, durante e depois do trabalho de campo, conquanto ainda estão a merecer maiores aprofundamentos em seus desdobramentos.

A Metodologia do trabalho de campo está descrita no Capítulo V, desde a fase de entrada no campo de estudo até o ato de entrevistar como um ato de interlocução sensível com as entrevistadas, mães de crianças observadas na escola infantil.

Os Capítulos VI e VII trazem as observações realizadas no universo pesquisado e os discursos analisados das entrevistas, respectivamente; neles está delineado o que denominamos no título deste trabalho de as formas de pensamento da sexualidade infantil. Nestes capítulos, tive o encantamento de escrever sobre a escola, as casas das famílias, as

crianças e sobre a análise dos discursos das entrevistadas, tendo sempre renovada em mim a certeza de ter encontrado um universo rico em aspectos de interesse educacional, para as ciências humanas e a saúde, e sobre a sexualidade da criança, propriamente, bem como a lembrança de um momento ímpar de descoberta que foi a realização da pesquisa empírica em um contexto rural com o qual nunca havia tido contato na perspectiva de quem olha para ver.

No capítulo final, as conclusões apresentadas são necessárias para recuperar alguns aspectos importantes do percurso e dos resultados alcançados. Mas nele também trato dos limites metodológicos desses mesmos resultados e sobre as condições de realização de pesquisas futuras sobre a sexualidade da criança na escola e na família, pelo enfoque que estabelecemos neste trabalho.

Assim, a minha lição chega ao fim. Espero que a apreciação técnica deste texto seja complementada pela fruição de estabelecer com o lugar onde realizei a pesquisa uma experiência vicária pelo reconhecimento do meio e pela compreensão dos discursos das pessoas comuns *do campo* que têm na sobrevivência sua elementar razão de viver e fazem com o seu trabalho nosso alimento, para o corpo e para o espírito.

O conto literário segue para o desfecho:

Nas asas da esperança, do amor, da alegria, Miss Meadows correu para o salão de música, subiu os degraus, e chegou ao piano.

“Página trinta e dois, Mary”, disse. “Página trinta e dois.” E, apanhando o crisântemo amarelo, levou-o aos lábios para esconder o sorriso. Depois, voltou-se para as meninas e bateu com a batuta. “Página trinta e dois, meninas. Página trinta e dois.”

Vimos hoje aqui carregando muitas flores

Com cestos de frutas e fitas também

Paa-raa felicitar...”

...Pensem, meninas, pensem no que estão cantando. Usem a imaginação.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES

O interesse por pesquisar a relação pedagógica entre o adulto e a criança na escola infantil, colocando como objeto de observação questões que envolvem a sexualidade, surgiu de uma dificuldade pessoal em resolver questões da prática, em que algum conhecimento e algum domínio dessas questões faziam falta e acabavam por refletir no trabalho cotidiano em sala, na relação com as crianças, com os pais e com outros profissionais da escola infantil.

É importante frisar que essa era uma dificuldade compartilhada com as professoras das escolas infantis que, desde 1994, foram pesquisadas em trabalhos anteriores¹.

Em geral, a clientela de uma escola infantil, com pouca variação, tem uma faixa etária de poucos meses de idade até 6 anos. Nas nossas pesquisas, observamos crianças de 3 a 6 anos. Mas a nossa atenção tem se voltado, principalmente, para a fala: a linguagem oral.

Sabe-se que as crianças usam várias linguagens para se expressarem: a linguagem plástica, a corporal, a escrita. Mas, repetindo, nosso foco de interesse tem sido privilegiadamente a fala, a linguagem oral. Ou seja, formas de elaboração lingüística de conteúdos cujos sentidos se poderiam interpretar ou escutar como sexual.

Tanto nos vocábulos isoladamente, como nos enunciados, notamos essas ocorrências, procurando entendê-las no contexto da interação entre a criança e o adulto, entre uma criança e outra, ou no coletivo, várias crianças juntas. Mas antes das palavras ou dos enunciados, as crianças expressam a sexualidade através de atos e gestos. E esses atos e gestos também assumem significado, dentro do que queremos observar e do que estamos nos referindo aqui como a sexualidade infantil.

¹ Uma escola infantil da rede estadual em João Pessoa/PB e uma escola infantil da rede municipal no Rio de Janeiro/RJ.

Um outro pólo dessa situação-diálogo, a professora, também se coloca como falante. E dela parte o discurso que interage com o da criança, quando a situação observada envolve as relações que têm lugar na convivência diária que se dá na escola infantil. E é, a partir dela, da professora, que se promove, em grande parte, o discurso pedagógico.

Na última pesquisa de campo que realizamos em escola infantil², a oportunidade foi de contato e de aprofundamento com algumas questões que envolvem o parentesco entre a sexualidade e a linguagem, a partir da relação pedagógica entre a professora e a criança. Tal relação pedagógica pede para ser vista no contexto, para ter sentido. Nesse caso, a escola infantil fica entendida como um espaço institucional com suas instâncias de poder que interagem com o que ocorre na relação entre adulto/criança na sala de “aula”. Nessas instâncias de poder, então, a autonomia da professora é bastante relativa, considerando sua localização nessa hierarquia. Mas, para a nossa perspectiva, é a professora o segundo sujeito da pesquisa que, além da criança, está em destaque.

Basicamente, a escola infantil funciona como o contexto social onde essa oralidade se institui. É preciso sintetizar um pouco essa última experiência e seus resultados, que trazem os fundamentos para a justificativa e os objetivos da pesquisa empreendida agora.

No momento atual, há a necessidade de refletir criticamente sobre a possível influência na educação infantil, por extensão, de uma concepção de sexualidade dada como conteúdo, delineada pela proposta de reforma curricular do MEC, que propõe a orientação sexual a partir da 1ª série do ensino fundamental (Temas Transversais). A proposta governamental de orientação sexual define a sexualidade infantil (remetendo-se a Freud) como um desenvolvimento em etapas, desde o nascimento, da busca pelo prazer às distinções sócio-culturais dos papéis feminino e masculino, conferindo à sexualidade o valor de conteúdo a ser trabalhado em forma de orientação. No entanto, a sexualidade, entendida pela via que se pode chamar de evolucionista e dada como informação e saber transmitido enfraquece, a

² RAPOSO, A. E. S. **Um estudo sobre a sexualidade infantil no contexto de creche**, 1998, Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

meu ver, a dimensão do desejo. Na perspectiva teórica que busco aprofundar a sexualidade é aspecto constitutivo do sujeito, portanto, não alienada do desejo.

Dessa forma, assumindo a sexualidade pela via psicanalítica, em sua dimensão desejan-te, acercamo-nos também da teoria foucaultiana para pensar o problema, na sua vinculação com o educativo, a partir da compreensão do dispositivo de sexualidade e sua relação com o poder no contexto da escola infantil.

As observações de Foucault sobre o funcionamento do dispositivo e como se pode pensá-lo no âmbito da sexualidade conferem à educação um papel relevante, situando-a como um dos “domínios” em que a sexualidade se constitui nas relações de poder e de saber. Uma rede de conhecimentos surge no campo pedagógico, tornando-se ele mesmo produtor de um saber sobre a sexualidade. A pedagogização passa a ser uma tática por onde esse poder executa a sua lógica (FOUCAULT, 1993, p. 99).

Então, como fazer, já que a pedagogia se faz representar pelo discurso normalizador e funciona como formadora de seres “civilizados e úteis à sociedade”³. Então, a aquisição de um domínio por parte da professora pode se dar através de um manual de procedimentos que pode enquadrar, muito mais por preconceito do que por uma reflexão, as manifestações da sexualidade infantil nas escolas infantis. A pergunta que tentamos responder no estudo anterior é o que pode ser a sexualidade infantil? E por quais caminhos podemos seguir? (E aqui o fundamental é abrir possibilidades, alternativas de interpretação). Talvez o de entender a sexualidade como jogo, brincadeira, experiências de linguagem – entre a fantasia e o real, experiências da imaginação criadora da criança, através da imitação, da repetição e da redundância na(s) linguagem(ns).

Mas a pesquisa serviu, sobretudo, para dar indicações de que a fantasia, a imitação, a repetição e a redundância são marcas da sexualidade infantil do sujeito falante. Essa é a

³ Essa é uma expressão de Freud, escrita no relato de análise do Pequeno Hans, usada por ele para advertir os educadores que cuidam de crianças da necessidade de reflexão a partir dos esclarecimentos obtidos pela psicanálise na etiologia do sexual e suas práticas.

hipótese que levantamos, ao término da pesquisa realizada, uma vez que, na linguagem, os sinais desses processos podem ser percebidos. Soma-se a essa outra hipótese que fundamenta, agora, a seqüência de nossas pesquisas: a sexualidade no pensamento, através das formas discursivas ocorrentes no espaço da escola e da família.

A apresentação desta pesquisa é uma continuação desses estudos em que vimos aprofundando a relação existente entre sexualidade e linguagem, melhor especificado, sexualidade/pensamento/linguagem.

Um dos campos até agora pouco vistos está localizado no vínculo existente entre as famílias e a escola da criança e da família com a criança que freqüenta a escola, principalmente tratando-se de escola infantil; e as conseqüências que se podem extrair desse relacionamento para a *formação* da sexualidade e da socialização da criança.

Para a nossa temática, além do cotidiano da criança na escola infantil, precisam ser pesquisadas tanto a intimidade das famílias como a intimidade das crianças na família. Mas, para isso, é preciso ampliar a problemática estudada, assim como o referencial teórico, com as contribuições sociológicas e antropológicas. Esse trajeto é o que expomos a seguir.

CAPÍTULO II

PRINCÍPIO

Convém elaborar, como roteiro, algumas questões teóricas que podem auxiliar na construção do objeto de pesquisa sobre a sexualidade infantil no contexto da escola infantil e na família.

A leitura de Bourdieu nos fez destacar duas noções que podem ser articuladas com a problemática emergente dessa proposta de estudo, que é a observação da criança em seu meio familiar, composto pela família. A noção de *herança* e a noção de *habitus*.

Essas duas noções, que aqui apresentamos extraídas do contexto das demais construções teóricas desse autor, compõem complexa obra que apresenta dificuldades para a sua apreensão, uma vez que se constrói em uma “relação de causalidade circular”, como *modus operandi* sociológico das várias noções que expressa (como campo, *illusio*, capital simbólico, estrutura e volume de capital, espaço dos possíveis, jogo, interesse, etc.), ou seja, no âmbito da pesquisa empírica propriamente dita.

No entanto, de modo inicial, é necessário aproximar essas noções da problemática do desejo (aspiração) na teoria psicanalítica, que nos parece importante para pensar a sexualidade infantil. Esse mote foi sugerido pelo ensaio de Bourdieu, **As contradições da herança**, em que ele esboça uma teoria da importância da psicanálise para a investigação das estruturas subjetivas do herdeiro que se colocam em oposição (ou não) às estruturas objetivas dispostas para a herança, referindo-se ao ensaio de Freud, **Romances familiares**.

Assim, este percurso tem início no ensaio já mencionado e segue por **As regras da arte**, também de Bourdieu, onde o autor vai analisar a questão da herança propriamente na obra **A educação sentimental**, de Gustave Flaubert, e, por analogia, na constituição do campo literário, onde Flaubert exerce sua posição. Acompanhamos, ao mesmo tempo, o uso do conceito de *habitus* ao longo dessa obra de Bourdieu, tentando apreender a sua

especificidade. Pelo lado da psicanálise, utilizamos, principalmente, o ensaio de Freud já citado, ao qual fomos remetidos pela referência feita por Bourdieu, o ensaio de Lacan **Os complexos familiares na formação do indivíduo** e o **Dicionário de psicanálise**, de Roudinesco e Plon.

A HERANÇA DO DESEJO (ASPIRAÇÃO)

A configuração familiar consiste na ocupação de posições que se determinam dentro de uma série de possibilidades sociais e afetivas. Considerando como posições polares ideais o pai e a mãe, a criança se constituiria frente a essas figuras de maneira a positivá-las ou negá-las⁴.

No ensaio de Freud, **Romances familiares**, o autor aborda, na perspectiva sexual, o que podemos dizer, à maneira de Bourdieu, o *envelhecimento social*, a entrada da criança na vida que, ao crescer, rompe com a autoridade dos pais para se constituir como agente autônomo e interessado no jogo social, para se tornar herdeiro e herdar a herança.

Fazemos a ressalva que esse momento, simbolizado lá pela adolescência, nos interessa como parâmetro do que ocorre, de fato, já com a criança, ou seja, sua posição no contexto familiar.

Para Freud, esse processo tem origem no fato de a criança pequena ter nos pais os modelos originais a serem seguidos, desejando intensamente igualar-se cada uma ao seu progenitor de mesmo sexo. Esse desejo intenso confronta-se, no seu desenvolvimento, com a tomada de consciência da posição social dos pais frente a outros pais, nos seus aspectos quantitativos e qualitativos (indissociáveis, aqui), que levam em conta tanto *status* econômico e social quanto o investimento dos afetos, e que são objeto da construção de

⁴ Como pressuposto, acreditamos que a existência da multiplicidade de configurações familiares não invalida o desenvolvimento dos argumentos ora apresentados.

comparações que deflagram a crítica à figura paterna e à figura materna até então idealizadas (FREUD, 1996, vol. IX, p. 215-222).

Os impulsos de rivalidade sexual e o sentimento de estar sendo negligenciada são os constituintes inconscientes dessa crítica por parte da criança, que se instala na hostilidade contra o pai, no caso do menino, e contra a mãe, no caso da menina, caracterizando o viés sexual do conflito (pelas observações não é sempre assim, o viés sexual não se dá pela diferença/rivalidade, mas pela semelhança/fixação). Esse conflito vai habitar a atividade imaginativa da criança, os devaneios, e vai continuar nos sonhos dos adultos, uma de suas formas de expressão.

Se examinarmos com cuidado esses devaneios, descobriremos que constituem uma realização de desejos e uma retificação da vida real. Têm dois objetivos principais: um erótico e um ambicioso – embora um objeto erótico esteja comumente oculto sob o último (...) a imaginação da criança entrega-se à tarefa de libertar-se dos pais que desceram em sua estima, e de substituí-los por outros, em geral de uma posição social mais elevada (*ibid.*, p. 220).

A presença do social precisa ser ressaltada. Freud chama de *coincidências oportunas* os contatos que podem ocorrer da criança com meios sociais distintos e superiores aos de sua origem. Essas disposições provocam sentimentos de inveja e a fantasia de pertencer a outra linhagem, com a substituição dos pais.

Ao ascender ao conhecimento sexual das distinções nas relações sexuais entre o pai e a mãe (grifado pela autora), a criança realiza as atividades imaginativas com caráter eminentemente sexual, com situações eróticas e relações familiares que se destinam a despojar os rivais e, “com frequência não hesita em atribuir à mãe tantos casos de amor fictícios quantos são os seus competidores” (*ibid.*, p. 221). No curso da realização de

desejos, essas atividades imaginativas podem criar situações em que os interditos são eliminados e as posições familiares são alteradas⁵.

Essas ficções familiares⁶, construídas na e pela presença do sexual, do conflito, “conservam, sob um leve disfarce, a primitiva afeição da criança por seus pais” (*ibid.*, p. 221). Freud chama a atenção para o fato de que permanece, como valor, a importância das figuras investidas de superioridade na infância que são a figura do pai e a figura da mãe, que surgem nos sonhos adultos, representados pelo Imperador e pela Imperatriz. E toda ruptura engendrada pela substituição paterna/materna não passa de retorno ao passado infantil regozijado.

No ponto de vista de Bourdieu,

A relação com a herança enraíza-se sempre na relação com o pai e com a mãe, figuras sobredeterminadas nas quais os componentes psíquicos (tais como os descreve a psicanálise) entrelaçam-se com os componentes sociais (tais como os analisa a sociologia) (BOURDIEU, 1996, p. 25).

A questão da herança colocada na infância, entendida como momento de constituição subjetiva, se apresenta diferente do momento de transmissão de gerações. Até essa transmissão pode ser indesejada, na origem. Diferente do “entrar na vida”, para o momento da transmissão de gerações, como entrar no jogo (simbólico), investir emoção e lidar com a imaginação e o real. São duas ordens distintas complementares. Para Bourdieu, entrar na vida é “aceitar entrar em um ou outro dos jogos sociais socialmente reconhecidos, e iniciar o investimento inaugural, a um só tempo econômico e psicológico, que está implicado na participação nos jogos sérios de que é feito o mundo social” (*ibid.*, p. 27). A criança entra na vida bem antes dos 6 anos. A temporalidade é um fator que se materializa através das resultantes das ações motivadas pelo investimento.

⁵ Não seria um pouco assim que poderíamos explicar o caso Suzane, em São Paulo; a moça assassinou os pais por amor?

⁶ Cf. BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997. Nessa obra, o autor apresenta o Apêndice “O espírito de família”, sobre o uso *natural* da palavra família e o trabalho de instituição da família.

O agente se temporaliza no próprio ato pelo qual transcende o presente imediato na direção do futuro implicado no passado do qual seu *habitus* é o produto; ele produz o tempo na antecipação prática de um por-vir que é ao mesmo tempo atualização prática do passado (BOURDIEU, 1996, p. 363).

Desejando alcançar as estruturas profundas do mundo social, “(...) procurar nas estruturas sociais a chave dos sentimentos” (*ibid.*, p. 28), Bourdieu aponta, em outra obra (1999), a família como o grupo no qual se inscrevem essas estruturas mais fundamentais, nos seus aspectos simbólicos ou materiais, destacando a importância da abordagem psicanalítica (refere-se especialmente ao ensaio freudiano **Romances familiares**) para compreender a formação dessas estruturas e suas contradições.

Para esse autor, na família está a origem dos desejos de ambição (correção de realidades insatisfatórias) e dos desejos eróticos (pulsionais), que simbolizam as relações entre pais e filhos. Isso coloca, nas sociedades diferenciadas, a questão da ordem das sucessões, a perpetuação da posição social, que conforma o *habitus* de sucessão. Os pais querem fazer dos filhos herdeiros, que, por sua vez, aceitam (ou não) ser herdeiros e assim são herdados pela herança, na medida em que o vínculo com o projeto dos pais denota seu pertencimento ao grupo. Pelo verbo herdar Bourdieu define esse projeto de reprodução; “Herdar é transmitir essas disposições iminentes, perpetuar esse *conatus*, aceitar tornar-se instrumento dócil desse ‘projeto’ de reprodução” (BOURDIEU, 1999, p. 232).

Para esse projeto, a escola assume um papel de instituição que pode confirmar ou contradizer o ideal familiar (funcionando como lugar do princípio de realidade, lugar das *coincidências oportunas*, lugar dos espaços dos possíveis). Porque a sucessão se objetiva na luta da concorrência social (diplomas, mercado, etc.)⁷. Subjetividade e objetividade se

⁷ Para Bourdieu, a luta de concorrências acontece num determinado intervalo de tempo entre dominados e dominantes que concorrem juntos a um mesmo objetivo tacitamente reconhecido e que se resume ao objetivo dos dominantes, incorporado pelos dominados como seu ideal. A posição inferior quer ascender à posição superior, e quando o faz, essa posição já está desvalorizada por quem a abandonou em busca de insígnias distintas para manter a sua posição dominante (BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M^a A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 182-183).

implicam para satisfazer ou frustrar o projeto dos herdeiros, assumidos a partir da negociação com os impasses afetivos com as figuras parentais (na primeira linha de sucessão) ou ancestrais (na segunda e demais linhas de sucessão).

Na sucessão, está implícita a superação do pai/mãe e daí, a morte simbólica de um e de outro. Isso gera, nos próprios pais e nos herdeiros, contradições inconscientes, pois os pais não hão de desejar serem aniquilados pelos filhos, causando assim o seu fracasso, ao mesmo tempo em que desejam o êxito do filho, como sendo imprescindível para terem sua herança perpetuada. E os herdeiros podem viver essa posição, naquilo que implica *morte* (mudança), como um *tabu* (transgressão). Nesse ponto, a família debita à escola o papel ativo de referendar um julgamento que pode ser contrário ou condizente com o projeto a ser empreendido pelas condições da herança familiar, uma vez que o fracasso escolar anuncia o fracasso no empreendimento da sucessão, ou o sucesso escolar anuncia o êxito do projeto. Dessa maneira, no aspecto intrínseco dos valores veiculados pela escola, a escola assume papel decisivo na construção de identidades.

Se a identificação com o pai, e com seu “projeto”, constitui, sem dúvida, uma das condições necessárias à boa transmissão da herança (sobretudo, talvez, quando esta consiste em capital cultural), ela não é condição suficiente para o êxito da operação de sucessão que – sobretudo para os detentores do capital cultural, mas também, em menor grau, para os outros – encontra-se, hoje, subordinada aos veredictos da Escola e, portanto, passa pelo sucesso escolar (BOURDIEU, 1999, p. 233).

Nos aspectos extrínsecos, que têm a ver com o mercado de cargos e suas relações com os diplomas, as dissociações (desmentidos) existentes entre o que a escola promete, e o fato social objetiva, geram um mal-estar tanto maior quanto maior for a crença da família na escola como associada ao projeto parental e dependem da representação que a família faz do “contrato pedagógico” (ora, essa escolarização não está tão discrepante em relação à proposta de educação infantil como instância iniciadora do contrato). A reação contrária, por parte do herdeiro, quando se verifica o mergulho na incapacidade de realização da

sucessão, é uma rejeição à família e à escola. O eu ideal tornado, por sua exacerbação, impossível de ser realizado, se não se substitui por um ideal do eu (*ibid.*, p. 232-233), encerra o indivíduo no negativo da ordem da sucessão. Nos casos limites, em que os pais alcançaram um lugar de destaque na escala social, ou de pais que já se posicionam na margem transgressora (grupos de gays, prostitutas, pobres, viciados, foras da lei, desempregados, etc.), essas contradições podem ser mais evidenciadas. Pois seguir o projeto do pai e superá-lo, no primeiro caso, pode ser considerado quase impossível, nas condições objetivas e, no segundo caso, indesejável. O conflito e a medida do desejo são o que movem:

Os fatores estruturais mais fundamentais (como a unificação do mercado dos bens econômicos e, sobretudo, simbólicos) estão presentes nos fatores inscritos no seio do grupo familiar. Isso faz com que, através da narrativa das dificuldades mais “pessoais”, das tensões e contradições, na aparência, mais estritamente subjetivas, acabem se exprimindo, muitas vezes, as estruturas mais profundas do mundo social e suas contradições (*ibid.*, p. 236)⁸.

Portanto, para cada família, cada história de vida pessoal de cada um dos componentes e da criança em particular, há que se construir ou reconstruir o mapa da herança, para tentar responder às perguntas: qual herança? Qual herdeiro? Por que na recusa de possibilidades socialmente colocadas, há a possibilidade do agente autônomo e interessado assumir a sua posição original? Como isso ocorre ou começa a ocorrer desde a infância? Qual a participação da escola infantil no projeto?

O DESEJO (ASPIRAÇÃO) E O HABITUS

O desejo, na teoria freudiana, relaciona-se com a teoria do inconsciente e está ligado a uma vivência da satisfação, na infância, e à aspiração da experiência da satisfação, do

⁸ “Nem todas as contradições e as lutas sociais, e nem sempre, estão em contradição com a perpetuação de uma ordem estabelecida; que, para além das antíteses do ‘pensamento binário’, a permanência pode ser assegurada pela mudança e a estrutura perpetuada pelo movimento” (*id.*, *ibid.*, p. 181).

preenchimento, *a posteriori*. Na interpretação do sonho reside a formulação freudiana clássica de que o sonho é a realização de desejo. Segundo o **Dicionário de psicanálise**, de Roudinesco e Plon,

...o desejo está ligado a traços mnêmicos, a lembranças. Realiza-se na reprodução, simultaneamente inconsciente e alucinatória, das percepções transformadas em “signos” de satisfação. Esses signos de satisfação, segundo Freud, têm sempre um caráter sexual, uma vez que o desejo sempre tem como móbil a sexualidade (1998, p. 147).

O *habitus*, na medida em que é incorporado, é adquirido via moções inconscientes fora da concepção traumática freudiana⁹ (traços, marcas), mas constituintes do desejo. No entanto, sua objetificação, ou tomada de consciência, radical, ao mesmo tempo pode significar a entrada no trauma rememorado e suas impressões de sentido. O *habitus* pode ser considerado a face mais sociológica do desejo. O desejo, em seu funcionamento, impõe o reconhecimento do desejo pelo outro e a realização pelo sonho, pela fantasia. A relação entre reconhecimentos e realização de desejo pode ser objetificada pela apreensão e análise do *habitus*.

O *habitus* é um sistema de disposições individuais adquiridas na *experiência social* do mundo, que se adquire na freqüentação prática de um universo social particular. O *habitus* requer, melhor exemplificando, uma expressão para se caracterizar (por exemplo, *habitus de comerciante, habitus de sucessão, habitus de jogador de pôquer*) e existe em *orquestração* com outros *habitus*, no jogo social. No próprio jogo social está a oportunidade de manifestação da geração do *habitus*, pela expressão prática de intenções e gestos (BOURDIEU, 1996).

⁹ Sobre o trauma, ver GARCIA ROZA, L. A. **Introdução à metapsicologia freudiana**. vol. 3, Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

Essas considerações em estado isolado do campo empírico apresentam limitações. O conceito de *habitus* é absolutamente prático e histórico e corresponde a situações concretas de um campo social, suas condições objetivas e subjetivas de realização.

Em suma, o *habitus* é o princípio da estruturação social da existência temporal, de todas as antecipações e pressuposições através das quais construímos praticamente o sentido do mundo, isto é, sua significação, mas também, inseparavelmente, sua orientação para o por-vir (BOURDIEU, 1996, p. 364).

Ao percorrer o espaço social com as disposições do seu *habitus*, o agente também se conduz pelo seu desejo, que o habita. Cremos que não se trata de valorizar por um lado a ambição ou por outro lado o erotismo, mas de sabê-los unidos, o erótico e o ambicioso.

Assim, conclui-se que um trabalho que investigue a sexualidade infantil condicionada pela perspectiva teórica de Bourdieu fica condicionado a uma interação com os agentes e no campo empírico da problemática estudada, o que tentamos fazer na realização desta pesquisa. No momento, faremos um retorno à linguagem.

CAPÍTULO III

RETORNO

Sem sermos exegetas dos textos freudianos, permitimo-nos a leitura interessada em tomar alguns de seus conceitos e métodos¹⁰ como instrumentos de pesquisa sobre a sexualidade infantil, além de colocar a psicanálise como eixo central de uma perspectiva contemporânea da sexualidade em que se constitui o *infans*. Descrevemos abaixo uma situação escolar ocorrida em uma escola infantil onde fazemos trabalho empírico.¹¹

Em pauta, o comportamento agressivo de uma criança de quatro anos na escola infantil. A equipe que está em contato com essa criança se reúne para trocar informações sobre o assunto e receber da profissional de psicologia a orientação para o trabalho. O viés, clínico e pedagógico. Na visão clínica, essa criança está agressiva, com problemas na área afetiva. Na visão pedagógica, ela não está adaptada.

A situação familiar forma o pano de fundo. Os pais da criança foram embora para outra cidade, deixando o filho pequeno com a avó paterna. A avó que cria a criança se refere a ela como filho e a ensina a chamá-la de mãe, também levando esse tratamento para a escola.

A direção, professora e crianças falam quando se referem à avó como “a mãe dele”. A psicóloga considera que com isso há uma confusão de papéis na cabeça da criança que está abandonada pelos pais. A pedagoga revela o desejo de que esta criança seja adaptada: “quero ela adaptada”. A pedagoga (também direção) assume que, sem ver maiores

¹⁰ Carlo Ginzburg se refere ao método psicanalítico dentro da invenção do paradigma indiciário. Ver GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

¹¹ A subjetividade do observador influi na aferição da descrição e na avaliação do observado. Os registros são eivados de sinais da subjetividade do próprio investigador que, sob suspeita, aumenta sua vigilância crítica. Nós educadoras infantis temos uma ética transcendente, tal qual a família, porque nossa visão da criança é como ser do presente e também do futuro. A continuidade que a força do novo impõe ao nosso olhar.

problemas, dirigia-se à avó chamando-a “mãe”, mas se isso for inadequado, ela está pronta para se investir de um novo procedimento, chamando-a avó.

A professora, por sua vez, já fez de tudo para conter a agressividade da criança. Continua levando “sova” dela. Discute-se a dificuldade dessa criança em aceitar a autoridade inibidora de suas atitudes agressivas. Ela ainda tem um respeito por algumas pessoas que não tratam com ela no dia-a-dia. Mas a professora, na qualidade de afeto necessário, recebe toda a carga agressiva dessa criança. Os objetos que ela levava para a escola (considerados *objetos transicionais*¹²) foram usados como arma, para bater em outras crianças e na própria professora. Ele foi proibido de levar esses objetos para a escola. A pedagoga pergunta se não seria uma transferência, lembrando de Freud, o que a criança estaria fazendo. A psicóloga desfaz essa confusão, dizendo que transferência, para Freud, é uma outra coisa. Mas levanta-se a questão de que essa criança, agredida pela ausência dos pais, ou agredida por alguma situação externa, sentida internamente, esteja direcionando seus impulsos agressivos para as figuras com quem afetivamente têm que se relacionar, em primeiro plano, a professora e seus amiguinhos. Aí seria o caso de se relacionar com os substitutos. Ou então essa criança está tentando objetivar nas suas reações algo que na expressão verbal não encontra ainda meio de se expressar. A dor pelo abandono, a tentativa de colocar no lugar da mãe a avó, aceitar sua diferença familiar primordial, testar o amor dos que estão junto a ele, adquirir força para superar suas dificuldades internas, força esta expressa fisicamente nos gestos de agressão.

A separação casa – escola possibilita entender a criança separadamente em ambos os espaços. Se ela apresentasse essa conduta agressiva somente na escola, seria um problema mais da escola. Mas como ela se apresenta agressiva também em casa, inclusive batendo na avó, esse problema se localiza, instantaneamente, na família, sendo a criança seu representante. Essa criança vista pela psicóloga está perdendo o respeito à autoridade, fundamental para a sua socialização. Em última instância, é à lei que ela não respeitará,

¹² Conceito de Donald Winnicott, que significa, sinteticamente, objetos intermediários de satisfação erótica e de substituição simbólica utilizados pelas crianças em uma fase de crescimento. Ver WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975, p. 13-44.

agindo por cima dela, ou fazendo sua própria lei, individualizada com relação aos outros atores sociais. A criança torna-se alvo e, ao mesmo tempo, foco do discurso clínico e pedagógico de responsabilização e de culpabilidade.

Em termos de afetividade, como podemos analisar a situação acima? Na ausência verbal por parte da criança, há todo um círculo de adultos que dominam o código para dizer sobre essa criança o que ela é, como deve agir. A prerrogativa a ser levada em conta é que esse círculo de adultos tem a função de estar gerando significantes para essa criança. Como a aprendizagem da fala no *infans* está em processo, em desenvolvimento, esses significantes não encontram diretamente a palavra que os nomeia: mas encontram o corpo. Compreender as mediações dessa ligação torna-se imprescindível para avançar nas constatações que relacionam linguagem e afetividade em um só paradigma, em auxílio de uma melhor compreensão da relação entre sexualidade e linguagem.

PARA UMA COMPREENSÃO EXTENSA DE LINGUAGEM

*Inventei a cor das vogais! – A negro, E branco, I vermelho, A (sic) azul, U verde. –
Regulei a forma e o movimento de cada consoante e, com ritmos instintivos, nutri a
esperança de inventar um verbo poético que seria um dia acessível a todos os
sentidos. Eu me reservava sua tradução.*

Foi, antes, simples estudo. Eu escrevia silêncios, noites, anotava o inexprimível.

Fixava vertigens.

Jean-Arthur Rimbaud. Alquimia do Verbo.

A discussão que se segue procura dar conta de uma compreensão de linguagem que seja mais abrangente do que a noção lingüística de fala estruturada. O melhor exemplo, no plano teórico, dessa fala estruturada é a equação saussuriana para o signo lingüístico e, no plano empírico, a fala do adulto em comparação com a fala da criança.

Para Saussure, em seu **Curso de lingüística geral**, “O signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” (s/d, p. 80), sendo o conceito considerado abstrato, e a imagem acústica, sensorial, e por isso mais “material”: são as impressões acústicas. A união arbitrária entre os dois está comprovada, em Saussure, pela estrutura da língua em seu desenvolvimento sincrônico e diacrônico (a etimologia sua exemplificação concreta). Saussure usa, então, o termo signo para se referir ao conjunto unitário entre o conceito e a imagem acústica. E substitui conceito por significado e imagem acústica por significante. Então, o signo fica sendo representado pelo significado e pelo significante, e a arbitrariedade da relação entre a imagem acústica e o conceito atravessa para o signo, de onde resulta que o signo lingüístico é também arbitrário (*ibid.*, p. 81).

Dessa equação destacamos, para nossos argumentos, os termos signo e significante, deixando de lado o termo significado, por nele estar contida a maior parte do fator estrutural.

A fala do adulto em relação à fala da criança se apresenta mais próxima do conceito do que das imagens acústicas. Quanto mais a criança avança na aprendizagem da linguagem, da fala, mais seu pensamento vai se tornando conceitual¹³, mais estruturado, os significados vão sendo construídos socialmente, através das trocas lingüísticas entre falantes.

Por outro lado, as crianças, enquanto aprendem a falar, oferecem uma rica perspectiva para a compreensão dos fenômenos menos arbitrários do signo lingüístico. Essas relações entre o significante e o significado estão em construção e por isso mesmo, são menos arbitrárias. Há um espaço para os efeitos que escapam da estrutura.

Tratamos de destronar a linguagem estruturada para descrever uma forma de linguagem que seja afetada e, assim, extrair de uma mesma raiz a afetividade e a linguagem. Nesse sentido,

¹³ Sobre os estágios da formação de conceitos na criança, em uma perspectiva cognitivista contrastante, ver em VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

a psicanálise se oferece como um referencial teórico fundamental por trazer uma contribuição ao entendimento do que são os afetos.

Ao fazer a leitura da palavra inconsciente na obra freudiana, consideramos o seu par opositivo consciente. Parece-me que Freud, ao fazer sua síntese final, se questionou sobre o que era inconsciente, tendo visto em atividade na clínica um “inconsciente” sem busca, que não buscava “tornar-se consciente”, como se define o par dicotômico da consciência e que se afina com uma concepção de fala estruturada.

Na famosa tese lacaniana, o inconsciente é estruturado como uma linguagem¹⁴; ao fazer o percurso de retorno que somente uma experiência de análise o permite, verifica-se que o inconsciente possui uma estrutura de linguagem que lhe é própria, que, de fato, não se reduz à compreensão de linguagem estruturada. Ao extrair todo o arsenal lingüístico do inconsciente, fica o que dele é origem: os afetos.

No entanto, os afetos que têm lugar no corpo se constituem em signos corporais, passíveis de leitura e compreensibilidade sociais – entre falantes – e em torno dessa asserção, edificam-se as práticas terapêuticas corporais, a psicanálise do contato e, em um outro campo, a sociologia das semelhanças e diferenças de Bourdieu, consolidando conceitos como *habitus*¹⁵.

A partir daí, estamos desafiados a criar nome novo – fora inconsciente – para os efeitos que queremos dar aos afetos no ser que se faz pela linguagem, tentando dar conta de um

¹⁴ LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 238-324.

¹⁵ BOURDIEU, P. A república de Pierre Bourdieu. **República**. São Paulo, n. 64, p. 48-52, fev. 2002. Entrevista concedida a Luciano Trigo. De onde retiramos a seguinte definição: “HABITUS – Sistema de disposições duráveis e intercambiáveis que constituem a estrutura da vida social – um pouco como princípios geradores e organizadores ou como normas de representação geralmente invisíveis e inconscientes – e determinam que os indivíduos sigam tacitamente determinadas regras. São disposições gerais que resultam da interiorização e acumulação, ao longo da história pessoal de cada indivíduos, de lições do passado, de preconceitos e valores inculcados pela família, pela escola ou pelo ambiente social no processo de socialização” (p. 51).

continente ainda não totalmente explorado, que se organiza sob o nome de primado da afetividade (PLASTINO, 2001), esse mesmo, o continente dos afetos.

Se o lugar dos afetos é o corpo, quando os afetos estão cerrados, sem ligação com o psiquismo, como se comunicar com o outro? A comunicação **inconsciente-inconsciente** não convida a uma elaboração que passe pela linguagem? Como constatar que, na ligação comunicativa **inconsciente-inconsciente**, tudo não passa de um desvario? O meu inconsciente pode entender algo distinto do que está no inconsciente do meu interlocutor...

De uma outra perspectiva – textual – cremos que a dimensão inconsciente dobra com a dimensão consciente em uma única superfície: o corpo. Se antes era o primado da razão, qual superação há na inversão, e tornar-se tudo o primado da afetividade? O sublime não está na imponderabilidade de onde um começa e o outro termina, e que, de repente, como ondas que vêm por cima de ondas, um se sobrepõe no lugar do outro?

Outras concepções de linguagem, trazidas por Walter Benjamin (1995) e por Bakhtin (1997), alargam a compreensão de linguagem que habitualmente consideramos, como estruturada.

Se é verdadeira uma teoria que diz que a sensação não se aninha na cabeça, que não sentimos uma janela, uma nuvem, uma árvore no cérebro, mas sim naquele lugar onde as vemos, assim também, no olhar para a amada [mãe], estamos fora de nós (BENJAMIN, 1995, p. 18).

O outro me constitui, sem dúvida. O estar fora de mim (um fora das percepções pela porta de entrada da consciência) para poder sentir inteiramente a sensação que vem do outro e que nele, somente nele, se instala; a porta de entrada sendo a dos fundos, como de assalto, nos toma e nos faz sentir. A expressão metafórica “não se aninha na cabeça” reforça o laço social dos afetos na medida em que *no outro* sentimos, reforça também a exterioridade da sensação, a ausência de subjetivismo. Nesse sentido, é da mesma qualidade o olhar que

devemos pôr sobre o passado¹⁶, um fora de nós que nos faz sentir, nos afeta, nos constitui, mas não sobre o nosso próprio corpo, como se dele fôssemos estranhos.

As apreensões das percepções sentidas em um têm no outro seu interpretante – unidos no universo da linguagem – e assim simbolicamente se constituem. Uma vez no âmbito simbólico, a nomeação é possível. E nada, nem mesmo um nome passam despercebidos pelo inconsciente e, nesse registro, pela linguagem. As linguagens dos poetas, das crianças, dos loucos de todo gênero, dos delírios, dos sonhos, das paixões, dos artistas, são linguagens que deixam à flor da língua os afetos. São estas linguagens inventadas.

É preciso considerar que, pela palavra, também posso estar falando algo em que não creio, ou que não sinto e que a comunicação **inconsciente–incons ciente** muitas vezes é mediada por *essa* palavra ou por significantes diversos. A interlocução bakhtiniana – mediada pela palavra – não poderia ser, portanto, o escape para a possibilidade do engodo?

Para Bakhtin (1997), somente a palavra dialógica nos salva do engodo, porque o signo é ideológico. Destaca-se a base social para a existência de enunciados, uma vez que tanto locutor quanto interlocutor são socialmente determinados. O papel determinante da linguagem na constituição da subjetividade coloca em evidência a relação da linguagem com o organismo. A expressão, para Bakhtin, organiza a atividade mental, modela e determina sua orientação, sendo que a expressão exterior e a atividade mental interior constituem ambas um território social. Fora da circulação social, os afetos se inserem na direção do solipsismo. “Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social” (BAKHTIN, 1997, p. 59).

Esses signos corporais sem significado – intensos sentidos – produzem efeitos no corpo e no psiquismo que, não enquadrados em uma compreensão redutora da linguagem, têm nela um canal para sua expressão. Uma vez expressados, têm o poder de atuar sobre os sentidos

¹⁶ Qual a relação entre o sujeito psicanalítico, inconsciente estruturado pela linguagem, e o sujeito benjaminiano, que *se faz pela* linguagem? O conceito de linguagem estruturada não serve a um e a outro igualmente.

de novo, de maneira viva, ressignificando-os. Tanto a palavra do locutor, quanto a palavra do interlocutor, nesse caso, obtêm sentido, sem necessidade de estruturá-los como significado.

Sendo a linguagem capaz de desencadear e produzir afetos, demonstra que há uma ligação entre afeto e linguagem. Se daí vai se separar o afeto, situando-o em um aquém da linguagem, um pré-verbal, que nunca chegará a ser linguagem, mesmo que essa separação seja somente da linguagem estruturada, o inconsciente registra e lhe dá sentido. O sentido, então, está para o inconsciente e para a palavra.

Trabalhar tendo em vista a percepção estética (ou magmática) exige reconhecer seus alcances, a incorporação da noção de contato, e limites, sem a linguagem essa percepção soçobra no terreno do solipsismo. Sem a palavra, morremos de inanição simbólica, pela falta de linguagem. Como afirma Freud, organismos que estão imersos no seu próprio metabolismo enfraquecem enquanto os que se nutrem de produtos externos tendem a ganhar a luta pela sobrevivência (FREUD, 1996, vol. XVIII, p. 59). Isso se aplica à palavra do outro, em que me fortaleço, que é fundamental para me constituir como sujeito simbólico, historicamente afetado.

As matrizes do pensamento incluem essas imagens sinestésicas, na qualidade de significantes, incorporadas e não significadas, não significadas – melhor dito – não ainda, portanto a visualização e o espaço compõem a dimensão desse registro. O significar é o destino da operação mental entre pessoas. À parte disso, é o silêncio imposto pela interdição: o silêncio da lei. O pensamento humano é colorido, não preto e branco – consciente/inconsciente. Sua complexidade demanda uma melhor compreensão de processos do pensar. Por exemplo, o que inclui as experiências de sexualidade singulares havidas à margem e interpretadas como universais pelo artifício do enquadramento no Édipo.

Freud tenta superar o entendimento do inconsciente fora da dicotomia com o consciente, mas nota-se a presença admitida desse autor sobre a estratégia teórica de ser dualista:

“Nossas concepções, desde o início, foram dualistas e são hoje ainda mais definidamente dualistas do que antes, (...), entre instintos de vida e instintos de morte” (*ibid.*, p. 63). O primado da afetividade, exposto por Plastino (*op. cit.*), vale como ponto zero para uma teorização necessária (baseada na observação e experiências empíricas) sobre o inconsciente, que pode nem ter esse nome, superando-se também a estratégia dualista. Então se pode vislumbrar uma superação do paradigma moderno na fundamentação psicanalítica. O inconsciente deixando de ser apenas um estado subliminar do consciente, incorporando, em outros termos, o sentido sem significado, eliminando o significante e desistoricizando, no bom sentido, o humano em nós.

*A SEXUALIDADE INFANTIL NA LINGUAGEM*¹⁷

O discurso normalizador (inclusive sobre a sexualidade), a esquematização de uma conduta adequada ao procedimento pedagógico, que tranquilize o educador, convencendo-o de que ele está atuando da maneira adequada, podem acarretar um paradoxo. De um lado, a forma clínica de vincular sintomas a causas e resultados de cura; de outro lado, a aprendizagem, como um processo de conhecimento a partir de experiências concretas vivenciadas pelas crianças. Ou ainda, ver, ouvir, narrar, falar sobre a sexualidade; ou silenciar, ocultar de todos?

Para não sucumbir nesse paradoxo, de antemão partimos para entender as contribuições da psicanálise como construção da cultura e que é necessário se pensar, no espaço de educação das creches e escolas infantis, a partir desse viés interpretativo, sem formular esquematizações que enquadrem, mais por preconceito do que por uma reflexão, as manifestações da sexualidade infantil nas creches e nas escolas infantis em um manual de procedimentos para o educador e, conseqüentemente, para as crianças sobre as quais a nossa responsabilidade deve ser transcendente. São as observações das crianças que nos ensinam a desconfiar das nossas crenças como educadores...

¹⁷ O trecho a seguir foi extraído da minha dissertação de mestrado para apresentar uma melhor compreensão da continuidade que a presente pesquisa representa em relação a uma série de três pesquisas empíricas diferentes e complementares.

Portanto, compreender a sexualidade como jogo, brincadeira, experiência de linguagem entre a fantasia e o real, experiências da imaginação criadora da criança, através da imitação, da repetição e da redundância – na/s linguagem/ns.

A Fantasia

Freud (1996, vol. IX) faz inicialmente a pergunta: de onde os escritores criativos retiram o material e como esses materiais conseguem nos provocar emoções? Vai então buscar, como hipótese, na infância, o ponto de partida para a investigação dessa atividade imaginativa que é comum a todos, mas que nos escritores criativos se expressa formalmente em um outro nível – o da escrita.

Segundo Freud, na atividade da criança, na brincadeira, a antítese do brincar é o real. A criança cria com a realidade uma conexão pela tangibilidade, na medida em que liga “seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis do mundo real” (*id.*, p. 135), pela representação. E faz isso com muita seriedade; qualidade também observada por Benjamin nos estudos sobre a infância: “(...) esse racionalismo hoje tão ridicularizado, que vê na criança um pequeno adulto, tinha pelo menos o mérito de compreender que a seriedade é a esfera adequada à criança” (BENJAMIN, 1994, vol. 1, p. 251). O que caracteriza a seriedade é o investimento de emoção por parte da criança na atividade lúdica. Levar a sério é investir emoção.

Por outro lado, o fantasiar é separado do real; não assume um compromisso com o plausível, mas esse compromisso se realiza no plano da arte, da invenção, na escrita – no caso do escritor – do universo ficcional. Aí, o brincar infantil e a criação poética se igualam pela linguagem. Expressão dessa possibilidade de união, Freud indica os dramas, como formas literárias tangíveis e que podem ser representadas, explicitando, através do exemplo semântico na língua alemã, a imaginação criativa do escritor, o brincar e o representar:

Spiel (peça); *spielen* (brincar e representar). Sobre o processo imaginativo do escritor e sua vinculação com o real, Freud diz:

A irrealidade do mundo imaginativo do escritor tem, porém, conseqüências importantes para a técnica de sua arte, pois muita coisa que, se fosse real, não causaria prazer, pode proporcioná-lo como jogo de fantasia, e muitos excitamentos que em si são realmente penosos podem tornar-se uma fonte de prazer para os ouvintes e espectadores na representação da obra de um escritor (FREUD, 1996, vol. IX, p. 136).

Os dramas são eloqüentes e tocam em emoções profundas porque vividas, ou não, enquanto fantasiadas, mas o próprio drama é levado a sério no devaneio também de quem é o espectador. Seriedade com duas acepções, sendo uma o reverso da outra: seriedade no investimento de emoção, como acontece com a criança ao brincar e com o escritor ao imaginar; e seriedade como desinvestimento, como acontece com o adulto encarando as realidades da vida.

O desaparecimento dessa oposição – entre o brincar e a realidade – ocorre, para Freud, através do humor, através da reflexão sobre o investimento emocional das brincadeiras na infância, equiparando as atribuições adultas às brincadeiras. Aí a seriedade se apresenta como fator dessa contradição e, ao mesmo tempo, motor da respectiva superação dessa mesma contradição (acrescentamos o filosofar e o psicanalisar como modos dessa superação ocorrer).

O brincar estaria referido à composição de elos com os objetos reais e o fantasiar, o devanear, referidos à abdicção desses elos. Ambos seriam substitutos, repetições sem fim. “Nada é tão difícil para o homem quanto abdicar de um prazer que já experimentou” (*ibid.*, p. 136). A repetição estaria imbricada com a criação de substitutos.

A ocultação das fantasias na criança não acontece. A criança faz uma demonstração da sua brincadeira, conforme o desejo único de ser adulto, e nos adultos, as fantasias são ocultadas, pois são eivadas por desejos infantis e proibidos. Os adultos se impõem uma censura e uma vergonha em revelá-los. Os desejos dos adultos são irreveláveis porque infantis; reminiscentes.

A grande interrogação de Freud consiste na analogia entre os indivíduos que não são escritores criativos e os escritores criativos, uma vez que nos primeiros também ocorrem devaneios em que o Ego atua como espectador. O paralelo entre as duas espécies – o escritor imaginativo e o homem que devaneia – se estende para os confins da criação poética e do devaneio, para os confins da escrita e da oralidade, na linguagem e suas formas de expressão. Na tentativa de explicar esse processo de criação imaginativa, Freud aplica a tese da fantasia e os três períodos de tempo e o desejo que o entrelaça: “Uma poderosa experiência no presente desperta no escritor criativo uma lembrança de uma experiência anterior (geralmente de sua infância), da qual se origina então um desejo que encontra realização na obra criativa” (*ibid.*, p. 141). As características do fantasiar seriam, para esse autor: correção de uma realidade insatisfatória; desejos motivadores (por ambição e por erotismo); relação entre a fantasia e o tempo (o presente seria o despertar do desejo; o passado seria lembrar a satisfação; e o futuro, projetar/criar, satisfazer o desejo de novo). Sobre a relação entre as fantasias e os sonhos e a realização de desejos, diz Freud:

A linguagem, com sua inigualável sabedoria, há muito lançou luz sobre a natureza básica dos sonhos, denominando de ‘devaneios’ as etéreas criações da fantasia. Se, apesar desse indício, geralmente permanece obscuro o significado de nossos sonhos, isto é por causa da circunstância de que à noite também surgem em nós desejos de que nos envergonhamos; têm de ser ocultos de nós mesmos, e foram conseqüentemente reprimidos, empurrados para o inconsciente. Tais desejos reprimidos e seus derivados só podem ser expressos de forma muito distorcida. (...) os sonhos noturnos são realização de desejos, da

mesma forma que os devaneios – as fantasias que todos conhecemos tão bem (*ibid.*, p. 139).

Se o desejo motivador da brincadeira na criança era o de se tornar adulto, as fantasias adultas seriam algo como os preenchimentos de descontínuos nas brincadeiras – lacunas – *a posteriori* desse retornar psíquico que se faz a cada tempo presente? E esse remetimento ao passado é o que impulsiona o sujeito ao futuro? A fantasia, de certa forma, funciona como motor, na medida mesmo em que ela é concebida a partir de um desejo oculto porque infantil, portanto reminiscente.

Mas a fantasia tem um limite orgânico. É necessária uma vida real, com seus vínculos instituídos na teia do cotidiano repartido entre uns e outros indivíduos. Rompe-se o orgânico no momento em que a fantasia passa a ser gerada pela consciência e controlada por ela, em um paradoxo. O orgânico não acompanha essa viagem. A fantasia inconsciente e amnésica compõe o jogo na criança e a porcentagem dessa amnésia confere o grau de fixidez e símbolos que serão repetidos em outros momentos da vida.

Na infância, é através das fantasias construídas para dar conta de um fato desconhecido primordial, quer seja, sua própria origem, como ela nasceu, que a criança estabelece com esse objeto de conhecimento um elo de investigação. A criança teoriza sobre o sexual, e quanto maior o grau de seu esclarecimento, feito pelos pais ou por quem dela cuida, mais ela se afasta das hipóteses imaginativas e entra na teia da descoberta propriamente *científica* da origem das crianças. Afinal, joga-se com as hipóteses da criança, enchendo suas especulações de dificuldades ainda maiores a serem transpostas, devido à necessidade do adulto de manter a criança na inocência do ato explicitamente sexual que resultou em seu nascimento. Nessa ação mental também está envolvida a libido da criança, suas excitações diante de outras crianças e da figura paterna e materna. Nessas fixações podem estar os fios que atam o passado infantil à reminiscência do adulto da sua sexualidade infantil, reminiscências que ocorrem no presente, para tentar dar conta do que está encoberto pela (repressão) ou pelos indicativos insatisfatórios em relação à vida vivida.

Devaneios derivativos do ato de nascimento podem apresentar elementos como sangue, dor, gemidos, barulhos estranhos, mudança, virilidade do pai que fecunda a mãe, representado pelo animal¹⁷ cavalo¹⁸, ou uma associação pelo tamanho dos órgãos sexuais, a mãe como uma bacia, caixas, presentes nas analogias aventadas pela criança para chegar ao seu conhecimento desejado.

A sexualidade infantil subsiste sob o toldo dessas hipóteses sexuais imaginativas da criança (latente) ou do adulto (existente?).

Vale a pena referir-nos a uma idéia oposta a essa separação – antítese do brincar e do real – formulada por Freud. Lev Vygotsky (1991), em seus estudos sobre os processos de aquisição da fala e desenvolvimento da linguagem, traz contribuições que têm sido significativas para a psicologia cognitiva. No entanto, nas reflexões teóricas a partir de seus experimentos e observações com crianças, Vygotsky se atém ao nível dos processos conscientes, no máximo aludindo a uma categoria de oculto ou de subconsciente nesses processos mentais que suas próprias investigações chegam a revelar no plano do que concerne à consciência. A hipótese de processos mentais inconscientes exercendo função no pensamento e na linguagem está afastada, para ele. Nos seus termos, fantasia corresponde à imaginação. E essa faculdade, característica do brincar da criança e dependente das suas necessidades (aspecto materialista), é consciente, ditada por motivações que têm origem nos atos de comportamento e suas regras, e tem a imitação do real como base para sua internalização. A imaginação é um instrumento mental de mediação e de adaptação da criança ao meio com o qual interage. O prazer que a criança experimenta no brincar vem dessa *realização*: satisfação de fazer aquilo de que mais gosta, sujeitando-se às regras; impulsividade do desejo e renúncia a ele, pelo seu controle; em suma, um prazer da *cognição*. Através da representação de condutas em contextos sociais, pela imitação de comportamentos e regras do universo adulto, tendo a imaginação para essa mediação, Vygotsky afirma que o brincar da criança é esse se envolver “num mundo ilusório e

¹⁸ Esses elementos estão presentes no relato clínico do pequeno Hans, nas fantasias do pequeno narradas em diálogo com o pai.

imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” (*op. cit.*, p. 106); a brincadeira é a realização de desejos, que correspondem às necessidades e às etapas do desenvolvimento mental da criança. Vygotsky parece pressupor que o prazer engendrado pelos aspectos da sexualidade da criança não constitui fundamento nessas suas atividades. Vygotsky admite que, no adulto, essa separação entre imaginação (fantasia) e realidade pode acontecer como ponto de chegada do desenvolvimento dos processos mentais; mas em etapas primordiais, no brincar infantil, essa dissociação seria um distúrbio (*op. cit.*). Essas considerações sugerem maiores aprofundamentos: como as concepções sobre infância de Freud e Vygotsky, mais Walter Benjamin, se mutuariam, em suas divergências e aproximações?

A Repetição/A Limitação

No seu texto dedicado ao brinquedo e à brincadeira da criança, Walter Benjamin comenta a relação da criança com o brincar e observa que, nessa relação, a brincadeira é a verdadeira experiência infantil. As brincadeiras são marcadas pelas experiências e pelo confronto com as gerações anteriores (de adultos); o brinquedo é uma confrontação principalmente do adulto com a criança, já que o adulto escolhe e dá em primeiro lugar o brinquedo à criança (BENJAMIN, 1994, vol. 1, p. 249-253).

As brincadeiras e os brinquedos estão talvez situados no mundo das representações dramáticas. Instrumentos de reconstrução e entendimento do mundo adulto pela criança, mas não na forma de uma miniaturização do grande no pequeno e sim na forma lúdica de brincar com o que fazer. Dessa idéia, brincar com o fazer, é que as fantasias infantis constituem o brincar e sua vinculação com o real. Passa-se a construir brinquedos em tamanhos e formatos ajustados ao tamanho da criança, com o adulto fornecendo à criança a experiência da proporcionalidade, de situar-se em relação aos móveis, utensílios e bonecos tal e qual ocorre na esfera do mundo dos grandes.

A proporcionalidade das dimensões dos brinquedos em relação à criança teria algo a ver com o controle? Walter Benjamin vê nesse advento dos grandes formatos uma contradição com o ideal do adulto proposto à criança, pois surge aí o *humor subalterno* – o ridículo, a gozação, a zombaria, como resultantes da culpa do burguês diante de sua dificuldade em lidar com a criança. Seria um erro, para Benjamin, encarar a brincadeira da criança na perspectiva do adulto, ou seja, como imitação (opinião contrária a de Vygotsky). E considera importante pensar a brincadeira a partir do significado dos gestos lúdicos da doutrina gestáltica: 1) gato e rato (perseguição); 2) animal-mãe (proteção) e 3) luta pela presa (posse; captura). Isso visto a partir também da dualidade existente em alguns brinquedos: o bastão e o arco; o pião e o barbante; a pipa e a linha; a bola e o taco; o violino e o arco:

É possível que aconteça o seguinte: antes que o amor externo nos faça penetrar na existência e nos ritmos freqüentemente hostis de um ser humano estranho, ensaiamos primeiro com os ritmos originais que se manifestam, em suas formas mais simples, nesses jogos com coisas inanimadas. Ou antes, é justamente através desses ritmos que nos tornamos senhores de nós mesmos (BENJAMIN, 1994, vol. 1, p. 252).

Para esse autor, a grande lei que rege o mundo da brincadeira é a *lei da repetição*:

O adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã **Spielen** (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é “fazer como se”, mas “fazer sempre de novo”, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora (*ibid.*, p. 253).

Essa lei da repetição pode ser expandida para a experiência do adulto, e prossegue pelo fio narrativo, no ato de contar e recontar sua história, revivendo, mas também inventando a cada nova ação o caminho da restauração do passado brincado. A experiência, assim, é narrada com espírito e não com amargura funesta.

A obscura compulsão de repetição não é menos violenta nem menos astuta na brincadeira que no sexo. Não é por acaso que Freud acreditava ter descoberto nesse impulso um “além do princípio do prazer”. Com efeito, toda experiência profunda deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida (*ibid.*, p. 252-253).

Também de experiências profundas é feito o cotidiano da criança na escola infantil. Dramas de persuasão, sugestões para a melhor disciplina, temores provocados para obter a quietude, prêmios para condutas aprovadas. Outros sinais de conflitos... E o prazer experimentado nessas experiências leva à repetição. Não em pensamento nem em narração, mas em ato.

São mais as atividades individuais e coletivas das crianças, quando em pares ou em maior número, que revelam ao observador a natureza da repetição de gestos e falas em que expressam a sexualidade. Também nos confrontos entre a professora e a criança no cotidiano delas, essa repetição pode ser notada. Através da observação dessas interações pode-se perceber também a fantasia, a imitação e a redundância.

A fantasia, a repetição, a imitação e a redundância são marcas da sexualidade infantil do sujeito falante. Essa hipótese é a que levantamos a partir da pesquisa realizada, uma vez que, na linguagem, os sinais indiciários¹⁹ desses processos podem ser seguidos.

¹⁹ Ver nota de rodapé número 10, do Capítulo III, p. 28, desta tese.

A repetição seria equivalente a um sinal de diferença. Sua forma não se revela no sempre igual, mas no diferente que surge a cada início de ação ou de ato de fala. A repetição é como se fosse a existência de trajetórias iguais para objetos diferentes, ou trajetórias diferentes para objetos iguais. A imitação estaria relacionada a uma igualdade. A sua origem é, de fato, a imagem, sendo a criança o espelho de algo que deseja e precisa refletir. Tanto é assim também para o adulto que imita, ainda, por exemplo, seus pais ou algum ídolo.

A redundância, por sua vez, vincula-se ao excesso. É no excesso do igual ou do diferente que a redundância revela, comunica algo da ordem da sexualidade do falante. Quando um conteúdo se torna redundante, ele aí já está compreendido. Nas demais marcas, entretanto, a interpretação precisa seguir outras vias: algo como o colecionamento de pequenos detalhes de objetos significados – coleção das peças de uns quebra-cabeças – segundo o critério de semelhança e de dessemelhança.

A sexualidade infantil, pois, é a sexualidade que não pode falar, se for possível aproveitar a etimologia de *infans* para essa compreensão. Ela parece ter uma via para sua expressão, na linguagem, através desses processos que tentamos abordar. Como a redundância, que vem a seguir, e a fantasia, a repetição/imitação vistos acima.

A Redundância

O **Dicionário de lingüística**, de Dubois, traz o verbete **redundância**, esclarecendo que “Em todos os níveis, igualmente, as restrições impostas na escolha das unidades e de suas combinações, suas relações – em uma palavra, a organização da língua em estrutura – constituem uma causa da redundância e representam, mesmo, sua causa essencial” (1993, p. 508). É baseada na sua definição que acentuamos a ocorrência da redundância na expressão da sexualidade na linguagem da criança e do adulto.

Para a pesquisa, a redundância tem importância por dois fatores: o primeiro, na coleta de dados, serve para determinar o estágio de *finalização das observações*²⁰, quando, no aspecto global do trabalho de campo, há a constatação de que, para o objetivo traçado, a ocorrência de dados vai se repetindo e se tornando excessivo o seu registro, diminuindo sua pregnância na capacidade distintiva do observador, nesse ápice, pode-se dizer, *viciado nos seus dados*. O segundo aspecto, na análise, é que, ao retomar processualmente os caminhos da prática da pesquisa, percebi que a redundância também foi o recurso subjacente às escolhas dos tópicos de interlocução que estabeleci com os agentes de um campo estudado. Isso me levou a examinar melhor a redundância, a sua função se tornou relevante nos registros das falas e nos gestos registrados na pesquisa. E a redundância também dirigiu, de certa maneira, o retorno à teoria, sendo um auxílio para dar conta dos problemas enfrentados na análise, na interpretação das falas e nos gestos registrados. A sua função se exprime como *prova dos nove* do resultado conferido ao problema.

No nível do discurso, o conteúdo do que vem com a redundância, por princípio, é ablatório, apenas seu efeito se dá pela quantidade, pela frequência. Seus elementos têm a função de ocupar espaço na fala para garantir a comunicabilidade entre os falantes. Apesar de a redundância se estabelecer nos sons, nas palavras e na sintaxe, sua aplicação mais adequada, aqui, ocorre no nível do enunciado completo. “A perda de informação no curso da transmissão deve ser compensada pelo excedente de informação” (DUBOIS, 1993, p. 506), e nisso se constitui a redundância.

Para Lacan, em seu ensaio **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise**, a palavra é “uma presença feita de ausência” (1998, p. 277): a cada palavra, jaz a coisa por ela denominada e que, através da palavra é reanimada, recriada. Extrapolando esse entendimento para o enunciado, na fala do sujeito, pode-se aduzir que a sentença ou o enunciado traz o ausente naquilo que ele apresenta como palavreado. As sendas dessa ausência se percorrem interpretando cada fala, no processo de escansão das falas

²⁰ Cf. LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1988.

registradas, contextualizando-as e então as interpretando. Ainda segundo Lacan, esse par presença/ausência arma (no sentido de disparador de um mecanismo) o dom simbólico da fala, pois este presume um pacto secreto entre os sujeitos falantes, estando nesse pacto as origens subjetivas da função simbólica.

Na fala expressa é conduzido o desejo, tomado de sua forma (meio sem controle), já o significante está lá, sendo conduzido pelo sujeito: é a sua verdade.

A criança sabe usar o segredo: permuta palavras, oculta-as uma às outras, através dos nomes secretos, sendo que a condição de sua revelação está na perda de si. E quando a gente reencontra um objeto que perdeu, ele se torna mais nosso. Um pouco como na linguagem: tornamo-nos seu objeto para perdermo-nos nela, e assim, nela nos identificarmos, mas somente quando nos reencontrarmos na linguagem de novo (*ibid.*, p. 238-324).

A linguagem do desejo se assemelha a uma linguagem livre da necessidade de comunicar algo. Os símbolos podem ser combinados em plena liberdade e o melhor exemplo desse tipo de linguagem são, novamente, os sonhos, os chistes e os jogos de palavras, a poesia, a brincadeira da fala. No final da história, os *jogos de fala* nos enunciados, que se revelam quando redundantes, são a busca da verdade, a busca do prazer, a garantia de felicidade. A ausência de dor, ausência do mal, para o bem e sua perpétua continuidade. Através do rapto do simbólico pelo laço da redundância, se pode abduzir uma *interpretação* do que está sendo dito: a própria sexualidade infantil que parece *falar* no verso do enunciado.

CAPÍTULO IV

RETOMADA

Renuncio a todas as minhas funções públicas e privadas! A vergonha se abate sobre mim! Cubro-me de cinzas! Não sabia a data da criação da mamadeira!²¹

Michel Foucault

Antes de ajustar mais apropriadamente o fio condutor teórico-metodológico da presente pesquisa, devo finalizar o percurso feito até aqui.

Desde o momento em que comecei a pesquisar sobre a sexualidade infantil no contexto da escola para crianças que a inquietação me tem levado para a via do pensamento. São tantos discursos sobre a sexualidade do *infans*, entre os quais a educadora se situa como uma das posições, que esse arsenal me deixou perplexa frente à observação, pela experiência de trabalhar com crianças pequenas, de que as crianças vivem sua sexualidade com prazer, brinquedo e cognição.

Essa afirmação pode ser considerada bastante simplista, mas não o era para mim mesma quando trabalhava em creche e para classes de educação infantil e, acredito, para a maioria que atua como educadora com crianças de zero a seis anos, pois as questões de sexualidade são menores diante dos problemas da educação e da escola, e estar atenta para esse ponto requer uma decisão de preocupar-se com uma área em que o desconhecimento camuflado de conhecimento reproduz as condições de desigualdade na relação entre educador e

²¹ Segundo Alain Grosrichard, entrevistador de Michel Foucault em **Microfísica do poder**, foi em: “1786, pela tradução francesa da *Maneira de aleitar as crianças à mão na falta de amas de leite*, de um italiano, Baldini” (FOUCAULT, 1995, p. 276).

educando, tanto na escola como na família. Ainda surpreende a assunção por parte dos adultos que cuidam de crianças de que elas também têm sexualidade.

De fato, a sexualidade está presente em praticamente todas as áreas da cultura humana, mas uma reflexão sobre a sexualidade na educação escolar só recentemente vem recebendo maior atenção, e com muita velocidade tem avançado na construção de novas perspectivas pedagógicas. A sexualidade, diz-se, é coisa para gente grande, não é coisa de criança, por isso, ficou excluída durante tanto tempo das preocupações educativas nas escolas de ensino fundamental e infantil, entre nós. Com as mudanças no comportamento sexual dos jovens após os anos 60/70, o anúncio da AIDS, nos 80, e a preocupação com os índices de gravidez precoce entre adolescentes, a sexualidade passou a se constituir um objeto de interesse por parte dos agentes escolares, principalmente pelo viés da saúde. Mas, apesar dos esforços, um tratamento mais aprofundado dessas questões ainda é bastante incipiente na escola. Por exemplo, as discussões que avançam na universidade sobre pedagogia *queer* (LOURO, 1999, 2001) ainda não estão verticalizadas numa prática educativa pelos agentes que atuam nesses níveis de ensino.

Na formação profissional das professoras e professores, não há a abordagem desse aspecto, o conhecimento a respeito da sexualidade está a ser feito, na prática, por iniciativas isoladas, atreladas à reflexão sobre a própria experiência. A reflexão vem sendo forçada pelas ocorrências citadas e por outras situações em que a sexualidade da criança emerge na escola.

Temas como o caráter relacional da sexualidade (LOYOLA, 1999), tendo em vista o mundo social; os papéis sociais da mulher e do homem (HEILBORN, 1999); sua respectiva análise como práticas ou relações de poder pelas quais se exerce violência simbólica (BOURDIEU, 2001) sobre a criança, na capilaridade dos discursos em direção ao poder político sobre os corpos (FOUCAULT, 1995) e os reflexos sobre a sexualidade das novas tecnologias reprodutivas (CORRÊA, 2001; LOYOLA, 1998) passam ao largo da centralidade das discussões escolares.

Para as escolas, entre muitas, pode-se afirmar, a sexualidade era ou ainda hoje é uma questão inerente ao ambiente doméstico das famílias e, por efeito do trabalho doméstico incorporado, a sexualidade estaria domesticada, em sua subordinação. Esse quadro vem se modificando inclusive pela intervenção de leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente e de aparelhos como a instalação do Conselho Tutelar, que realizam algumas de suas funções reguladoras e de mediação, encontrando na escola uma de suas agências.

Em 1995, fiz um levantamento monográfico sobre os vocábulos sexuais utilizados por professoras em interação com as crianças em contraponto aos utilizados pela própria criança. Através do estudo de caso da sexualidade no contexto de creche, em 1998, pude observar os comportamentos e linguagens das crianças, e também as concepções das professoras numa situação em que a creche era dirigida por freiras católicas, mas gerenciada pelo poder público municipal laico. Agora, nesses dois últimos pares de anos, esta pesquisa que se dirige às famílias para interrogar ainda sobre a sexualidade fecha uma seqüência de trabalhos que tiveram o objetivo de traçar uma alternativa para o estudo da sexualidade da criança, diferente da classificação do desenvolvimento em fases (oral, anal e fálica). É importante indicar que a creche e escolas pesquisadas são instituições públicas e com clientela de baixa renda. Os relatos e inferências por mim colocadas partem das observações feitas nestas instituições.

A divisão instaurada pela interpretação freudiana (FREUD, 1996, vol. VII, p. 119-231) serve para caricaturar muito perfeitamente o que se passa nas atitudes da criança com o seu corpo e os objetos de prazer com os quais entra em contato. Pode-se objetar que essa interpretação é apenas *uma* interpretação, basal, no entanto, esta ainda está operante nas concepções das educadoras observadas. Mas creio que a razão inescapável de que o ensaio das teorias sexuais foi elaborado a partir das análises dos adultos e não de uma observação feita com as crianças (seja em forma de auto-análise ou de sócio-análise) coloca os limites que precisamos tentar ampliar nessa concepção original.

As análises provenientes do conhecimento do discurso psicanalítico no campo da educação promovem deslocamentos cruciais para a sexualidade, tanto no aspecto de normalização quanto no de seu revolucionamento²². Embora não sejam suficientes nem capazes de exclusivamente darem conta da complexidade do mundo social e dos condicionantes da sexualidade infantil na escola.

As diferenças nas relações e práticas sexuais que se podem observar entre as crianças com elas mesmas, bem como entre os adultos e as crianças, não deixam dúvidas de que a sexualidade existe para todos e está em atividade nesses contatos. Mas essas relações e práticas não se classificam como sexuais no sentido que se dá às práticas dos adultos. Somente se classificam assim se, nesse sentido, o ponto de vista adotado for o do adulto e se, além disso, os adultos a promoverem, tanto mais ainda culpabilizando a criança. Mas as crianças não vivem sua sexualidade entre si e com os adultos com os quais interagem na lógica do adulto. Também não se pode afirmar que há, por parte delas, práticas sexuais no senso estrito, por causa da inocência moral e da ingenuidade cognitiva próprias da imaturidade das crianças. Creio que é preciso defender o direito da criança a ser sedutora sem ser culpada. A lógica infantil é outra. Na busca dessa lógica é que procuro estudar a sexualidade na linguagem e no pensamento. O pensamento faz liame com a exterioridade pelas linguagens, pela objetividade das práticas, pelas posições dos agentes nas relações entre adultos e crianças na escola e na família.

DA LINGUAGEM AO DISCURSO E ÀS FORMAÇÕES DISCURSIVAS

Falamos de linguagem, falaremos sobre discursos. É preciso transitar de uma para o outro. Essa passagem se torna possível pelo fato de que a linguagem objeto da descrição dos processos no pensamento já mencionados tem sua relação com o social, pela tomada e transcrição das entrevistas que, além das observações, compõem a parte metodológica desta pesquisa. As entrevistas realizadas na rede da comunidade onde se deu o trabalho de campo são os enunciados formativos de um *corpus* para análise.

²² Trabalhos que marcaram essa interseção foram **Freud antipedagogo** (MILLOT, 1992) e **De Piaget a Freud** (LAJONQUIÈRE, 1996), entre outros.

Tem-se, portanto, na escola e na família (casas) o espaço em que se confere à sexualidade discursos.

Nesse sentido, compreendemos que o pensamento sobre a sexualidade infantil toma forma, pelos discursos, pelas formações discursivas constituídas por esse trabalho de enunciação depreendido nas entrevistas.

Para desenvolvermos a análise dos discursos das entrevistas partindo desses pressupostos, há a necessidade de sumarizar a metodologia de análise de discursos proposta por Foucault, na qual se insere a abordagem das formações discursivas, visando a compreensão de seus princípios: a) Reconhecer o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso; b) Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas; c) Os discursos são uma violência que fazemos às coisas, uma prática que lhes impomos e d) Tomar os discursos, a partir deles mesmos, de sua aparição e de sua regularidade, às suas condições externas de possibilidade (FOUCAULT, 1996, p. 51-60).

Assim, estabelecemos o artifício adotado para a passagem da linguagem ao discurso: pelo princípio de *inversão* foucaultiano, embora mantendo o elo com a perspectiva do homem empírico-transcendental (por uma precaução epistemológica ou por insuficiente trabalho teórico), representada pela criança que aprende a falar. Por oposição à linguagem, como unidade entre língua e fala – o que não está no foco de nossa percepção –, o discurso é, segundo Foucault, dispersão. Nessa dispersão, o uso social da linguagem é considerado, sendo aí onde se situa a nossa perspectiva.

Situar a sexualidade infantil na ordem do discurso implica adotar a abordagem foucaultiana que indicou as formações discursivas como meio de análise das estratégias de poder exercido na sociedade moderna. Pelos discursos, as políticas tecem sua sustentação em rede, na materialidade dos corpos e do social.

Na ordem do discurso, privilegia-se o sujeito que fala – e não a fala, enquanto a outra face da língua – para problematizá-lo, colocá-lo na sua pluralidade de posições.

Um dos destaques da análise dos discursos apontados por Foucault, na nossa sociedade, recai sobre os discursos de interdição da sexualidade, que em seu sentido derradeiro implica exclusão social. Para Foucault (1996), as regiões da sexualidade e da política são as mais tangíveis pelos discursos que operam como jogos de verdade que têm como sentido deter os percursos desviantes dessa rota de verdade, e valem para justificar a arbitrariedade do discurso. Em a *História da sexualidade* (1993, 1994, 1985), Foucault analisa essa rede discursiva, da vontade de saber, ao uso dos prazeres e ao cuidado de si.

Esses mecanismos discursivos funcionam de modo externo ao discurso, sendo vistos do mundo social.

No tocante ao funcionamento interno do discurso – nas formações discursivas –, uma das estratégias nas conversas cotidianas, apontadas por Foucault, assim como, no discurso jurídico, no religioso, no científico ou no literário, é a do comentário. Esta e a estratégia da doutrina podem ser assinaladas *a priori* como presentes nas formações discursivas analisadas neste trabalho.

Segundo Foucault (1996), o comentário faz construir novos discursos, por cima da veracidade do texto primeiro que assim vai sendo recoberto, aumentando o grau de importância ao teor real do fato relatado. Os que comentam detêm um poder de guardar a versão primitiva como uma riqueza pessoal que lhe faculta o direito de falar. Cada repetição faz pairar o texto primeiro sobre vários discursos que operam no sentido de sustentar a sua repetição como fato novo, mantendo vivo o foco discursivo enquanto houver a abertura do comentário para fazer falar os locutores, numa performance narrativa de dizer o que não foi dito.

O poder dos discursos é mantido sob controle nas condições de sua aparição, como lugar onde é permitido ser pronunciado ou que é proibido, a quem pode ser dirigido e a quem não

pode. Para ser pronunciado, regras precisam ser seguidas de maneira a permitir que o autorizado tenha autoridade para autorizar quem está autorizado a tê-lo pronunciado. A qualificação para participar da rede de discursos em produção é condição para a emergência de quem fala.

No nível do sistema de coerção do discurso, funcionam os operadores que limitam seus poderes, os que dominam suas aparições, os que selecionam os sujeitos falantes (FOUCAULT, 1996, p. 37), ou, ainda “tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala” (*ibid.*, p. 9). Por isso, Foucault afirma: as ordens do discurso servem à exclusão (importa assinalar – formulando um parêntese – uma oposição entre discurso e diálogo: o discurso tem existência no âmbito do poder e da luta pela sua posse. O diálogo se situa entre interlocutores localizados numa posição horizontal, quimérica de igualdade. O discurso demarca o campo das diferenças e das semelhanças distintivas, separando e rejeitando. O diálogo aproxima e une. O discurso distorce e ocupa territórios; o diálogo esclarece e cede. O discurso trama a rede; o diálogo destrama. O discurso está ligado ao desejo e ao poder; o diálogo se liga ao desejo e ao poder, mas do outro com o qual se dialoga).

A doutrina, segunda estratégia, aparece como modo discursivo no interior do discurso científico simplesmente do que se denomina discurso escolar.

A educação é o lugar privilegiado onde a posse dos discursos se autodetermina na nossa sociedade. Nesse espaço, a distribuição dos sujeitos que falam toca diretamente na questão da posse da palavra que constitui a criança. E também que constitui a mãe frente aos agentes escolares e que constituem os agentes escolares frente às mães e ao poder administrativo e aquelas primeiras em relação também a este poder. Para Foucault (1996, p. 44), o sistema de ensino é uma ritualização da palavra, um sistema de qualificação dos locutores e de fixação dos papéis, a constituição de um grupo doutrinário, enfim, um sistema de sujeição à ordem do discurso, um sistema de apropriação social dos discursos. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (*ibid.*, p. 45).

No entanto, o discurso tem um funcionamento autônomo em relação aos agentes do espaço discursivo, que, por sua vez, a ele estão submetidos. Para Foucault, a ausência de reconhecimento da realidade do discurso fez aproximar pensamento e palavra numa tradição filosófica que atrelou essa aproximação à existência de uma verdade. No entanto, a palavra ambígua e inabordável recuperada, por exemplo, também pela psicanálise²³, recupera-se identicamente pelo discurso como jogos de verdade, onde se situa o pensamento foucaultiano.

A educação, enquanto território disciplinar, crê, entretanto, na figura do sujeito fundante, como força primordial de enunciação. Alia-se o sujeito fundante iniciador de discursos à idéia da experiência originária da linguagem, de falar como possibilidade de reconhecimento no mundo (FOUCAULT, 1996, p. 47). Na educação, é muito mais difícil constituir-se, como educadoras, sem a exploração do uso sobre a criança da função referencial da linguagem. A educadora, ao processar a sua autocrítica, paralisa-se diante da ausência de referente ou diante da admissão de como é servil aos jogos de verdade. Contudo, como profissão impossível, sem abdicar de seu poder de coerção, totalmente instalada no poder pelo qual se constitui ao adotar os discursos da normalização e o da disciplina, em última instância, é contra o sujeito que o ato de educar se coloca: o *infans* só pode falar aquilo que lhe é permitido.

Nesse ponto, para não escapar à realidade do discurso, somente se pode avançar se houver, do nosso ponto de vista, a *inversão* como estratégia de abandono da perspectiva que privilegia a linguagem – o campo das significações – para adotar a do discurso e a da formação discursiva; abandonar a positividade do falante e da linguagem para estabelecer “o jogo negativo pelo recorte e pela rarefação do discurso” (*ibid.*, p. 52). Essa inversão, contudo, somente pode ser executada porque a própria pesquisa assim o favoreceu.

²³ Ver GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Palavra e verdade na filosofia antiga e na psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

Como a educação pode instaurar-se criticamente na perspectiva da formação discursiva, adotando os pressupostos foucaultianos de “questionar a nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim a soberania do significante” (*ibid.*, p. 51)? É preciso cortar na carne sem suavidade. Talvez a educação possa ter se enganado de lugar, tendo se enganado a respeito dela mesma, e é preciso reassumir sempre sua função política transformadora para engendrar discursos diferentes.

Há a necessidade de sublinhar que, quando enfoco as crianças de três a seis anos de idade, estou lidando com aquele ou aquela que ainda aprende a falar, tanto ainda para aprender, assimilar e modificar. Nada é mais fascinante do que a aprendizagem da fala e do poder de significar, pela linguagem, o pensamento. Ou seja, o discurso infantil funciona de modo distinto do discurso do adulto, considerado nas análises de discursos em geral.

A análise dos discursos se faz de maneira a descrever as regularidades de seu funcionamento como ‘jogos estratégicos, ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta’ (FOUCAULT, 1996a, p. 9) nas práticas sociais, mas Foucault não deixa de atribuir ao discurso sua dupla face de conjunto de fatos lingüísticos e de estratégias, de polêmicas, sendo essa última via tomada por ele para suas análises, convergindo sua própria estratégia para uma reelaboração da teoria do sujeito, na direção de uma crítica radical do sujeito humano pela história (*ibid.*, p. 9-11). Os dados empíricos da presente pesquisa limitam a tomada dessa direção.

É possível, entretanto, conduzir a análise de discursos das mães de forma a figurar a sexualidade no pensamento, tomando-se esse rumo através das formações discursivas que se estabelecem em torno da criança pelos agentes familiares e escolares, exercendo sobre as crianças certo controle. Lugar da sexualidade no pensamento como forma, mais do que como conteúdo, pois a forma vai se configurar em atos, escolhas e atitudes observáveis, enquanto o conteúdo vai ser influenciado continuamente pelas informações adquiridas, embora ambos se dêem, de certo modo, em unidade. A forma de pensamento vai aparecer também nas práticas de sexualidade propriamente ditas, outra maneira de se pôr em discurso a sexualidade.

Para Foucault, a articulação atual entre família e escola a respeito das crianças não homogeneiza essas instâncias diferentes, mas supõe que cada uma mantenha suas modalidades próprias (FOUCAULT, 1995, p. 222). Assim, a produção de discursos nesses espaços põe em confronto diversos saberes que se refletem ou refratam de acordo com os jogos que são feitos para manter o poder sobre a criança, que é o foco da atenção. Nesse sentido, o olhar se destaca como instrumento de controle, sobretudo, como diz Foucault, pela minimização dos recursos que ele implica. O olhar da professora sobre a criança deixa a mãe sempre informada do comportamento e do rendimento. O olhar da mãe sobre a criança fortalece a autoridade pedagógica da professora. Sem ser esse o único instrumento de controle, outras técnicas de poder se estabelecem na interação entre família e escola.

A visão de Michel Foucault a respeito da pedagogia e da escola é bastante crítica e não é possível responsabilizar-se pela educação de crianças hoje ignorando sua pertinência. Sobre a pedagogia, ele afirma que esta se formou a partir das adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações que foram extraídas de seu comportamento e retornadas como leis de funcionamento na instituição e forma de poder sobre a criança (FOUCAULT, 1996a, p. 122). A escola seria, então, uma instituição de seqüestro, pois transforma, através da extração do saber sobre os corpos, esse saber em controle, consubstanciando a sexualidade como uma das formas de saber-poder instauradas na própria escola.

Atualmente, a escola pública, campo da pesquisa, se ocupa da distribuição de vários itens da política social do poder central, como bolsa-escola, programas de saúde comunitária, resolução de conflitos familiares através do Conselho Tutelar, etc. Sobrecarregada por funções de governo, a escola pede à família para educar e até ensinar suas crianças. No entanto, o grupo familiar entrevistado não dispõe dos conhecimentos necessários para essa tarefa, se sabe insuficiente para educar as crianças para o presente/futuro, pois não detém os instrumentos de poder – principalmente a posse da leitura, da escrita e dos conhecimentos escolares – que oferecem, como garantias, as ilusões necessárias para o trabalho. Por isso, reverte para a escola papel fundamental na educação e no ensino, com precisão de causa.

Também para Foucault (1995, p. 211-14), nas condições de ocupação do espaço residem também as regras de moralidade que controlam a sexualidade. Desde as construções indiferenciadas em que os espaços servem a várias funções indistintamente, até as construções em que o esquadramento da casa estabelece funções e ocupações distintas para cada cômodo, o *habitat* é ocupado pelas pequenas táticas domésticas de maneira a que o controle da sexualidade possa se inscrever nas próprias paredes. Para ele, “a fixação espacial é uma forma econômico-política” que precisa ser investigada (FOUCAULT, 1995, p. 212) porque os efeitos de poder chegam aos próprios corpos em cada um de seus gestos e atos cotidianos.

As casas são locais de acontecimento de muitos desses discursos, na materialidade das vivências. Descreveremos o universo resultado das observações na seqüência do desenvolvimento deste texto, a partir do *habitat* das crianças.

ESPAÇOS CASA — ESCOLA

Nesse ponto, retomamos Bourdieu. A distinção entre espaço e lugar. Para não sucumbir ao pensamento substancialista dos *lugares*, Bourdieu (1997, p. 159) chama a atenção para a necessidade de se verificar as relações entre espaço social e espaço físico. Nesse sentido, estamos diante dos espaços escola e casa, como espaços físicos e sociais nos quais as posições dos agentes – e da criança – duplamente se conformam em relações também físicas e sociais: “A posição de um agente no espaço social se exprime no lugar do espaço físico em que está situado” (*ibid.*, p. 160). Não é possível abstrair os objetos desses espaços, portanto, deles também se fala quando se trata de descrever os contatos e as interações entre as pessoas nesses espaços.

O espaço social reificado (isto é, fisicamente realizado ou objetivado) se apresenta, assim, como a distribuição no espaço físico de diferentes espécies de bens ou de serviços e também de agentes individuais e de grupos fisicamente localizados (enquanto corpos ligados a um lugar

permanente) e dotados de oportunidades de apropriação desses bens e desses serviços mais ou menos importantes (...) (*ibid.*, p. 161).

Defendemos aqui um ponto de vista que engloba a escola na casa e a casa na escola, mas mantêm entre elas uma relativa autonomia de espaços que as tornam, na perspectiva de Bourdieu, *campos*. Situa-se na casa microcosmos da família, assim, se poderia sugerir, para efeito de compreensão, o uso da expressão *campo familiar*. A criança pequena, dependente de quem a leva e traz, que faz o elo de ligação entre esses dois espaços, ocupa seus lugares com uma desenvoltura aprendida nos constrangimentos obrigatórios da socialização ou da escolarização primárias. Aqui, menino ou menina, criança, aluno ou aluna; lá, filho ou filha e vice-versa. De um lugar a outro, a criança circula e é mensageira de dupla via do que ocorre cotidianamente nesses espaços. Basta imaginarmos uma escola infantil para visualizarmos como seu espaço físico se assemelha ao de uma casa em seus compartimentos, usos e costumes. Se lembrarmos das professorinhas, parecer-nos-á reconhecer nelas a voz materna acentuada de carinho, mas também de intuito de correção.

Nas casas encontramos espaços destinados à escolarização, de maneira espontânea, mas sem deixar de revelar seu caráter extensivo à escola, pois é preciso fazer os deveres, estudar a lição, falar da professora, dos amiguinhos e das amiguinhas, recordar a merenda. Os objetos da casa envolvidos na extensão da escola são mesas, cadeiras que servem de apoio ao caderno, portas onde se escrevem como lousas. Também as camas são utilizadas para a escrita horizontal de tarefas escolares. Tarefas, sim, pois a escola infantil pesquisada possui essa dinâmica escolar.

Uma digressão a fim de esclarecermos para nós mesmas: será que incorremos no risco equivocado de supor que estamos nos referindo ao pensamento como um lugar? Não. Como espaço. Quando nos referimos à sexualidade no pensamento, não é como um lugar em essência, mas como um plano espacial de reflexos do espaço social e físico

onde estão os seres de carne e osso em suas relações, esse pensamento, ele é ato. Assim, concluímos com Bourdieu:

Como o espaço social encontra-se inscrito ao mesmo tempo nas estruturas espaciais e nas estruturas mentais que são, por um lado, o produto da incorporação dessas estruturas, o espaço é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce, e, sem dúvida, sob a forma mais sutil, a da violência simbólica como violência despercebida: os espaços arquitetônicos, cujas injunções mudas dirigem-se diretamente ao corpo (...) (1997, p. 163).

A SEXUALIDADE CURRICULAR

A arquitetura do currículo escolar constitui uma dessas estruturas espaciais. As propostas curriculares oficiais de uso dos professores como Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil trazem em seu texto noções de sexualidade que são resumidas aqui. Trazemos o que dizem esses documentos porque são instrumentos de uso na prática educativa nas escolas que atendem às crianças e são portadores de um discurso a ser assumido pelos agentes escolares, pois é neles que se apóiam na sua prática e na teoria sobre o assunto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2001) são utilizados nas séries iniciais e são materiais de uso do mesmo professor/professora que pode atuar na educação infantil. Esse texto se apresenta como uma referência para a orientação das questões de sexualidade, gênero e identidade sexual, de um jeito distinto do realizado no ambiente familiar. Se, por um lado, afastou-se a idéia de que as famílias seriam resistentes a esse assunto tratado na escola, assumindo-se que a mesma requer que a escola cumpra seu papel também nessa seara, diríamos, como crítica a essa postura, que não se trata de resistência, mas de considerar as diferenças, pois a escola não pode se arvorar a ser um complemento da orientação sexual adquirida no contexto familiar, pois entre um espaço e outro há dissonâncias que precisam ser consideradas, sob pena de se tratar essas questões com a

crença positiva nos valores propalados pela escola, apenas pela sua vinculação com a ciência. O papel da escola está assim definido nos parâmetros:

A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus (BRASIL, 2001, p. 122).

Os parâmetros têm o mérito de liberar professores e professoras para saírem da postura de ignorar, reprimir ou ocultar a sexualidade da criança, buscando acerca dessa, maiores conhecimentos e preparo. Além disso, chama a atenção para a existência de um corpo que não se restringe ao corpo biológico, mas considera suas dimensões culturais, afetivas e sociais, não obstante desde a ligação da mãe com o filho a perspectiva ser a do desenvolvimento.

O texto segue duas linhas de argumentação: uma diz respeito à ligação da sexualidade com ansiedade e a outra se refere à promoção da saúde. A primeira menciona o “alívio da ansiedade” quando se podem esclarecer dúvidas a respeito da sexualidade ou obter informações, pois se tirando as dúvidas eliminam-se as perguntas que geram as ansiedades, podendo ocorrer ainda, por força dessa “ansiedade sem alívio”, interferências na aprendizagem escolar. A segunda justifica a orientação sexual escolar por se apresentar a “sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar” (*id. ibid.*, p. 114), em suma, para a promoção da saúde.

A sexualidade está medicalizada no recinto escolar, o foco está na adoção de condutas preventivas – para ser saudável é preciso prevenir –, perpassando no discurso dessas propostas curriculares uma idéia de sexo: a de que o sexo é transmissor de doenças, sexo é gerador de problemas tais como gravidez e abuso. A intervenção educativa se estabelece para gerenciar essas condutas consideradas adequadas ao prazer. A escola passa a ser uma espécie de agência de saúde; nesse sentido, para fazer saudáveis é preciso intervir educacionalmente na orientação desse corpo situado no recinto da escola, tal qual já

ocorreu com a família medicalizada²⁴. Mesmo assim, a pedagogia se faz pelo eufemismo de uma “orientação não-diretiva”, visando o pedagógico e o coletivo e não o clínico. Apesar disso, não se pode afirmar que há isenção por parte dos agentes educacionais, o distanciamento em relação ao tratamento dessas questões é idealizado no texto dos parâmetros: tudo só faz potencializar o poder normativo da intervenção no âmbito dos portadores de discursos escolares. Nesse sentido, não podemos deixar de explicitar o eixo de uniformização das singularidades pelo gesto educativo sistemático.

Pode-se apontar no documento que por sexualidade se veicula uma noção de sexo na encruzilhada do saudável com o nocivo, ponderada pelos escopos do biológico, do psíquico, do social e do cultural. A abrangência da sexualidade nos parâmetros atinge inclusive a denúncia. Nos casos de violência sexual contra crianças na família, há o endosso para que essas ocorrências sejam levadas ao Conselho Tutelar, pelos próprios agentes escolares, que agem no conflito com a família.

Entretanto, a atenção sobre a sexualidade na escola, entre as crianças, tem produzido cada vez menos contato físico. Qualquer contato físico é repreendido, censurado, vetado, fosse desembocar em uma violência física, fosse desembocar em uma carícia, sempre é repreendido pela professora como uma conduta reprovável.

Voltando aos parâmetros, há a idéia de que o que pode ser aprendido socialmente é o que pode ser exercido individualmente. O corpo, sendo matriz da sexualidade, é o corpo da saúde, medicalizado, na verdade, um corpo filial.

As relações de gênero são inseridas no contexto da compreensão das questões da sexualidade. Defende-se, com propriedade, nesses discursos, a flexibilização dos padrões de gênero socialmente definidos na direção da igualdade, mas apenas está posto em consideração o binarismo sexual menina/menino.

²⁴ Cf. COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 4. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1999.

Os comportamentos diferenciados não deveriam conduzir a posições vantajosas de um em relação ao outro, mas assim ocorre nas relações de gênero na escola, por causa da divisão entre masculino/feminino ser marcada em inúmeras ocasiões e servir como princípio organizador: filas para saída da sala por separação sexual, por exemplo. Então é ainda necessário desfazer-nos desses dois padrões para, de fato, poder-se engendrar novas relações de gênero.

Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) traz a tópica sexualidade de maneira mais sucinta, provocando o conhecimento à professora, no volume dedicado à formação pessoal e social. Classifica as fases de desenvolvimento sexual: a fase oral e o sugar; a fase do controle esfínteriano, as explorações dos órgãos genitais. Considera as relações de gênero e a identidade sexual como relevantes para a criança de zero a seis anos de idade, para o seu desenvolvimento psicossocial. Destaca o papel do adulto nas expressões da sexualidade da criança, pois de suas reações saem determinantes de atitudes posteriores da criança frente à sexualidade. As relações de gênero são tomadas também no modo da binaridade sexuais menina/menino, a partir da percepção de diferenças anatômicas entre os sexos biológicos, que são objeto da curiosidade da criança.

A representação de gênero é dada desde a expectativa dos pais em relação ao sexo do bebê, até a percepção social da criança em torno das interações, das roupas, dos brinquedos e brincadeiras admitidos para a sua especificidade de gênero. As referências familiares são ressaltadas como fonte de referência fundamental para a criança na sua construção de identidade sexual, no tocante aos papéis de homem e mulher. Mas não exclusivamente, pois a televisão está também em destaque como veículo de representações de papéis dos quais a criança sofre influência.

Esses são discursos que pairam sobre o comentário entre os agentes escolares na escola e são também portadores da doutrina escolar da sexualidade, pelos efeitos da escolarização.

CAPÍTULO V

DA METODOLOGIA²⁵

CONTATO COM O CAMPO DE ESTUDO

Na posição de pesquisadora, mas também de professora e coordenadora pedagógica de um curso superior de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e a educação infantil em uma faculdade localizada no interior de Minas Gerais, as condições de início da pesquisa foram pautadas pelas relações de comunidade travadas no âmbito da faculdade. Os primeiros passos foram dados no sentido de perguntar a uma pessoa que trabalha na administração local, também membro do conselho comunitário do curso, se haveria possibilidade de realizar uma pesquisa de campo em uma escola municipal que tivesse educação infantil. Logo, uma lista relacionando 10 escolas chegou às minhas mãos. Antes de decidir em qual escola fazer a pesquisa, foi necessário conhecer algumas unidades escolares na cidade. Visitei três escolas – duas de zona rural e uma de zona urbana – para escolher uma delas, além de ter tomado informações sobre a lista de dez escolas municipais que têm educação infantil. Em uma conversa informal com uma pessoa da Secretaria de Educação, coloquei minha pretensão de fazer na escola do Acampamento. Nenhum obstáculo foi colocado. Pelo contrário, enfatizou-se que lá as mães participam bastante e isso seria favorável à pesquisa. Após essa autorização, sempre informal, era preciso também conversar com a coordenadora da escola sobre o início das visitas à escola e do contato com as famílias, através das mães.

Diante da circunstância já mencionada de trabalhar e pesquisar na mesma cidade pequena, e pelas professoras do município se encontrarem quase todas em formação universitária, isso me fez entrar em contato pessoal com alguns dos agentes escolares da escola do Acampamento de forma muito próxima, mas mediada pela posição no trabalho. No entanto, essa situação se modificou no final do semestre, tão logo comecei a pesquisa de campo, em

²⁵ A pessoa verbal assumida deste capítulo em diante passa a ser a 1ª do singular, por se tratar de relato de campo.

maio de 2003, quando deixei de lecionar para elas, ficando apenas na posição de coordenadora, bem mais suscetível a avaliações críticas do que a de professora, mais posta a avaliar. Portanto, a coordenadora e uma das professoras da escola campo do estudo eram alunas na faculdade.

Em contato com a coordenadora da escola, solicitei sua concordância para que pudesse fazer contato com as mães e as observações em sala e no espaço escolar. A coordenadora considerou bastante oportuna a pesquisa. Depois de iniciada, ela conversou comigo sobre uma situação problemática envolvendo o tema da sexualidade que estaria passando a escola com uma criança pequena. Diante da informação, e tendo já iniciado as visitas à escola, não quis sublinhar o fato e caracterizar a pesquisa como um estudo de caso. Com a opção metodológica traçada para os objetivos da pesquisa, precisava passar lateralmente pelo problema, sem tomada de partido, para não tornar a pesquisa uma pesquisa-ação. No entanto, tal tema foi incluído nas perguntas da entrevista para não eludir a própria formação discursiva do contexto pesquisado.

É imprescindível esclarecer que não tive a intenção de descobrir qualquer fato de natureza sensacional como abuso sexual infantil, até porque teria que ser investigado a fundo o que de fato ocorreu, aí sim, utilizando a metodologia do estudo de caso. Mas o fato estava lá, fazia parte do dito. Tomei o caminho de considerá-lo como um *acontecimento* significativo na atualidade social daquela escola e daquelas famílias, um entre outros, e merecedor de atenção na pesquisa. Faço, portanto, a sondagem do conhecimento da situação por parte das entrevistadas, pelas respostas formuladas e pela interpretação discursiva naquilo que pode iluminar a pesquisa em tela.

Resumindo a rota de contatos pessoais até a chegada na escola: posição pessoal de professora e coordenadora de curso de formação de professores na cidade onde teria que realizar a pesquisa, conversa com pessoa da administração educacional local também membro do conselho da faculdade, conversa com a coordenadora da escola, também aluna do curso, conversa com uma das professoras das crianças, chegada na escola.

Para as mães tomarem conhecimento da pesquisa, a coordenadora da escola achou melhor reuni-las e me apresentar de maneira conjunta. A pesquisa foi indicada como uma coisa boa para a escola. E a coordenadora me instruiu de que não deveria deixar muito em aberto a escolha das mães, pois elas assim não aceitariam participar. Isso despertou o meu temor de que as mães pudessem receber a proposta da pesquisa como uma “investigação administrativa”²⁶. Coube adaptar-me como convinha a sua sistemática de trabalho e acatei parcialmente a sugestão: durante a reunião pedi para as mães me receberem em suas casas, pois isso seria importante para perceber a criança no seu contexto familiar e frisei no final que precisava de voluntárias para a pesquisa. Perguntei quem gostaria de participar e a coordenadora anotou numa lista os nomes.

De imediato, uns senões apareceram: “se eu ia reparar”, “era casa de pobre”, “se eu avisava antes que ia”, “o que eu ia ver”. Expliquei sumariamente as minhas intenções de pesquisa. Salientei que precisava ver a criança em sua casa, na família, além de vê-la na situação escolar, e destaquei que seria convidada delas, portanto, estaria inteiramente grata pela recepção e não teria interesse algum em prejudicá-las com qualquer indiscrição ou ofensa.

Fui apresentada às mães como uma agente escolar, num outro lugar, mas com identificações múltiplas com a escola e os agentes daquela escola propriamente. Além disso, os sinais materiais como o meu carro, roupas e aparência, associavam-me a uma outra situação de classe. Essa dissimetria me tornou, ali, uma involuntária agente de violência simbólica:

Se a violência simbólica inerente à dissimetria entre os interlocutores muito inegavelmente providos de capital econômico e especialmente cultural pode ser exercida com tanta desinibição, é porque os agentes encarregados de conduzir o interrogatório se sentem delegados e autorizados pelo Estado, detentor do monopólio da violência simbólica

²⁶ Tipo de interrogatório em que a instância superior de poder, no caso, a escola e suas agências reguladoras, estaria apenas se fazendo representar pelo instrumento entrevista e pela pessoa do entrevistador. Cf. BOURDIEU, 1997.

legítima, e que eles são, a despeito de tudo, conhecidos e reconhecidos como tais (BOURDIEU, 1997, p. 715).

Assim, existia uma distância social explicitada. Mas também o trabalho simbólico para a sua superação, possibilitado pela unidade de propósitos meus, das mães e dos agentes escolares em torno do interesse no bem-estar da criança e da criança na escola.

Sobretudo se tratava de um problema ético. Desde logo eu estava do lado da escola e, portanto, ao lado dos agentes escolares. Mas também estava do lado interessado das famílias componentes daquele universo, portanto, ao lado das mães das crianças que estão na escola e ao lado das crianças. Dupla posição, que o trabalho de campo fez surgir.

Naquele primeiro contato com as mães me tocou profundamente a responsabilidade delas em relação aos filhos e filhas. O valor dado pela vida da escola e a vontade sincera de contribuir para o êxito das iniciativas escolares. Só as mulheres, na qualidade de mães, estavam ali.

Como esse universo escolar é feminino em seu cotidiano, apenas extemporaneamente ele se constitui de modo heterogêneo com os homens presentes: em festas e reuniões, raras reuniões em que comparecem. Mas não me precipito em descartar a possibilidade de existência de pólos masculinos, pólos femininos e as mediações no ambiente em que há somente mulheres.

Era próximo da festa junina quando comecei a visitar a escola. Estavam arrumando a festa e ensaiando as crianças para as apresentações. Na intenção de ser bem aceita no grupo, me propus a fotografar a festa para registro da escola. Uma mãe inclusive me pediu para fotografar achando que estaria trabalhando e que estava ali cobrando pelas fotos. Quando disse que faria gratuitamente, ela ficou muito contente e foi bastante simpática depois quando nos reencontramos na entrevista.

Copiei o filme para dar à escola e fiz outra cópia para presentear as mães com fotos suas e de seus filhos. A satisfação obtida dos pais e agentes escolares com essa consideração pelo

trabalho da escola e pelo grupo formado pelos familiares foi um ponto favorável para começar a me situar no grupo escolar e entre as famílias.

Para fazer as entrevistas, as casas eram agendadas pela coordenadora da escola no dia mesmo que estaria indo a cada uma delas, após consulta às mães se estariam em casa. Algumas exceções nesse agendamento precisam ser relatadas.

Em uma das casas, bati com insistência, mas ninguém veio atender, apesar de sair de dentro barulhos indicativos de gente em casa. Parei de insistir e deixei um recado com a vizinha que voltaria outro dia. Na escola, depois, a coordenadora me avisou que aquela mãe não daria mais entrevista porque o marido não deixou. Uma outra mãe não daria entrevista, pois tudo que se falasse estaria sendo usado no palanque da próxima eleição. E uma outra recusou a que eu fosse a casa dela. Daria a entrevista na escola, se eu quisesse. Essas três situações não tiveram desdobramentos.

INTERAÇÕES

O portão e a varanda da escola foram os locais onde me situei para ter contato com as mães na escola.

Ao interagir com as mães havia que agir de acordo com elas. Como a postura da pesquisadora se constrói também no ato da pesquisa, entre os agentes, fui adquirindo jeito na convivência com as mães. A amizade, mesmo temporária, foi exercida dentro das possibilidades da pesquisa. Troca de informações, conversas informais na porta da escola, caronas, comentários jocosos de mulher para mulher. Foi uma relação direta, não houve a colocação da criança nessa relação, ou seja, não houve a apropriação afetiva de nenhuma relação com a criança para conquistar a simpatia da mãe.

Quanto a isso, a minha disposição afetiva em relação às crianças não foi desenvolvida. O contato físico era raro, as conversas também. Ficava observando na sala de aula, interagindo verbalmente muito pouco com cada criança em particular. Essas observações tiveram o objetivo de construir o ponto de vista teórico da pesquisa no campo. Bem

diferente ocorreu nas casas delas. Em casa, o contato com as crianças foi bastante rico, com participação e interferências discursivas nas falas da entrevistadora e das mães²⁶ quando entrevistadas.

ESTABELECIDAMENTO DO ROTEIRO DAS ENTREVISTAS²⁷

A concepção da entrevista possui três eixos de organização: os pontos de observação, as questões para a entrevistada e as questões dirigidas ao objeto. Nem sempre as questões dirigidas ao objeto foram favorecidas por perguntas adequadas à entrevistada. Essa falta de articulação teve que ser resolvida pelo trabalho de construção teórica ou pelo reconhecimento de erro *a posteriori*.

As perguntas dirigidas ao objeto nortearam a interpretação em um outro momento da entrevista, propriamente na sua leitura posterior e no seu recorte temático. Os pontos de observação e as questões levantadas para a entrevistada formam um paralelo.

O corpo da entrevista possui partes constitutivas que se interligam numa seqüência na qual as questões que usam a palavra sexualidade aparecem ao longo do roteiro. As perguntas que tocam no assunto usando a palavra diretamente foram espalhadas pelo roteiro exatamente para quebrar uma expectativa da entrevistada em relação ao objeto da pesquisa, para dar tempo para a entrevistadora desequilibrar o mecanismo de controle sobre o ato de fala da entrevistada, preparado para dar respostas às questões antecipadas pela lógica do discurso que fala sobre sexualidade.

Das setenta questões, a que toca primeiro em sexual aparece na altura da questão quatorze até a dezessete. Depois a questão 25, a questão 30, reaparecendo na questão 45 até a 49. Então, proporcionalmente, a entrevista tem 11 questões com o uso da palavra do grupo sexual/sexualidade, contra as demais 59 que enfocam aspectos das relações entre as pessoas

²⁷ Remeto o leitor ao Anexo Roteiro de Entrevista, onde se encontram todas as questões formuladas na entrevista.

da casa e da criança com as pessoas da casa e da escola. Essa estratégia teve também o objetivo de evitar o *voyeurismo* da entrevistadora também nas questões da entrevista, procurando assim, além do sexual, o entorno da criança no grupo. No intento, tive a pretensão de me colocar no lugar da entrevistada e pensar como eu não gostaria de ser perguntada frontalmente sobre questões de sexualidade, dentro do contexto em que nos situávamos. Era preciso um costume à minha voz, às minhas inflexões verbais e aos meus interesses para poder colocar as questões evitando, assim, amarras na entrevista. Era preciso, afinal, ter um saber sobre a família para situar a resposta da questão de maneira mais pertinente.

CONCEPÇÃO DAS ENTREVISTAS

A proximidade com algumas pessoas do meio escolar, mesmo tomada a partir de um outro espaço social, deflagrou uma série de situações dentro da pesquisa. A forma de apresentação adotada pela coordenadora para me introduzir entre as famílias, através das mães, fez referência à minha condição de professora dela. Portanto, a consideração que obtive ou, melhor dizendo, a simpatia delas adveio muito dessa circunstância. Tanto por parte das agentes escolares, sempre solícitas para facilitarem meu contato com os agentes familiares, quanto por parte das mães, em disponibilidade por estarem colaborando com um estudo atestado pela escola. Tal proximidade, por via indireta, criou uma aproximação também com as mães e a explicitação de uma contradição em comparação com o momento de contato com as mães na reunião e no ambiente escolar.

A distância social inicial contradizia a posição de visita recebida em casa, muito mais próxima fisicamente.

Essa aproximação ocorreu na relação entre anfitriã e convidada como foi a situação da entrevista, com inversão de posições, pois agora totalmente no território da mãe entrevistada. A intimidade no espaço exíguo da casa, nos colchões ou mesa de café, exigia das interlocutoras atitudes desinibidoras e posturas limitantes, em conformidade com a interlocução; exigia também um comportamento social apropriado à cena. Entrar na casa de

alguém e fazer-lhe perguntas, nada educado, mesmo contando com o de acordo da respondente.

E a proximidade social com a pessoa interrogada é sem dúvida o que explica a impressão de mal-estar que quase todos os interrogadores que estão colocados numa tal relação disseram ter experimentado, às vezes durante toda a entrevista às vezes a partir de um momento preciso da análise: em todos estes casos efetivamente, o interrogatório tende naturalmente a tornar-se uma socioanálise a dois na qual o analista está preso, e é posto à prova, tanto quanto aquele que ele interroga (BOURDIEU, 1997, p. 698).

A cada entrevista uma situação peculiar. A posição da entrevistada e da entrevistadora mudava em função da casa. Não tinha como prever a dinâmica desse encontro. O ambiente doméstico era uma variável da entrevista na perspectiva da entrevistadora, com efeitos sobre a entrevistada.

Esse trabalho empírico se revestiu de um imenso desafio e também um imenso prazer. Conhecer uma realidade rural com seus rudimentares meios de trabalho, seus rústicos instrumentos das atividades cotidianas, seu povo singular.

A entrevista, sendo uma verdadeira interlocução, é um instrumento de pesquisa bastante perscrutador. A situação da entrevista enceta uma relação de proximidade entre duas pessoas antes sequer conhecidas: “a entrevista pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida” (ibid., p. 704).

As perguntas se sucedem e as respostas são dadas na intenção de estabelecer a comunicação pertinente ao assunto tratado. A entrevista foi formulada com várias perguntas conceituais porque é conceitual o objeto da pesquisa. Não se trata de verificar as práticas sexuais das crianças na sua inserção no contexto familiar ou escolar, o que poderia ser muito bem realizado, mas por uma outra pesquisa. Trata-se de apreender o pensamento – o discurso

vivo (em processo, em movimento) – sobre a sexualidade nessas duas instâncias significativas para a criança. Portanto, as questões foram elaboradas para o pensamento abstrato, propositadamente.

Assim, a compreensão da fala da entrevistadora era crucial para a resposta. A pergunta era repetida e explicada quando não compreendida em algum de seus termos. Essa repetição e explicação representaram, por outro lado, uma moda da situação excêntrica de uma entrevista entre um agente escolarizado (a entrevistadora) e um agente *outsider* da escola (a mãe). Antes de ser uma desvantagem camuflada por uma simplificação que soaria pedante, a opção por entrevistar nos moldes do que se tinha por expectativa para uma entrevista feita por um agente escolarizado conferiu certa auto-estima às mães. As mães queriam ser testadas em suas capacidades de conversação. Era importante para elas conseguir dar respostas a perguntas feitas por alguém que representava o saber escolarizado em sua forma bem fundamentada, uma pessoa estudada.

Ocorria às mães falarem: “será que vou conseguir responder”, “sei não, acho que não vai dar”, “nós somos simples, não vamos conseguir”, “tô falando certo?”. Algo que era preciso superar na própria discursividade da entrevista em prol da performance da entrevistada e da entrevistadora.

Tive receio de que a entrevista não funcionasse bem, mas não quis subestimar a capacidade das mães de entenderem questões abstratas. Explicar ajudava a conquistar a confiança para a entrevista e ao mesmo tempo retornar pelo assunto sem atingi-lo em cheio e perdê-lo. Igualmente tive necessidade de que me explicassem termos e expressões usuais na linguagem delas.

A cada seqüência de entrevistas faziam correr entre elas as perguntas e algumas das respostas dadas para saberem se eu tinha falado tal ou qual coisa. Queriam checar se eu havia feito algum comentário que invalidasse a confiança. Checaram diversas vezes com a coordenadora da creche, inclusive, se ela sabia o conteúdo das entrevistas.

Obrigatoriamente tinha que manter o total sigilo pelo que conversávamos, sob pena de recrudescer as dificuldades naturais do meio.

Ao fazer as entrevistas com as mães, algumas vezes fiz contato com o pai da criança e acertei entrevistas que poderiam ser realizadas com eles. Alguns se prontificaram a dar entrevista depois, mas demonstraram que a ocupação com o tempo do trabalho era um empecilho para tal. A diferença sexual seria um desafio para mim, pois como se trataria do objeto sexualidade entre dois interlocutores de sexos diferentes, numa situação de diálogo, mesmo mediado por um instrumento – a entrevista –, mas com um interlocutor marcado por seu lugar no universo rural e suas especificidades de gênero dentro desse universo. Falar sobre sexualidade com o gênero masculino, nesse universo cultural seria um desafio.

Após todas as entrevistas serem realizadas, dei um intervalo necessário para desfazer as apreensões quanto aos comentários. As mães estavam ouriçadas com o que eu ia fazer em seguida. Um tempo sem incomodá-las foi importante para conseguir continuar fazendo as observações em sala.

As crianças me viam nas casas delas e depois na escola, o que é raro acontecer. Geralmente os agentes escolares se situam no espaço da escola, sem interação naquele sentido. É possível apenas comumente ver a mãe na escola e não o inverso, a professora em casa. Como eu me situava na escola também como “tia”, era estranho pela criança o fato de estar circulando em casa delas.

A produção imediata das entrevistas era criar nas entrevistadas um sentimento positivo. Era importante que gostassem da entrevista, que esta fosse prazerosa, não evasiva, uma oportunidade para se colocarem em discurso. Isso garantiria que as outras entrevistas seriam feitas, pois certamente o “boca a boca” surtiria seus efeitos. Caso contrário, uma má divulgação da entrevista entre elas causaria um efeito de repulsa à entrevista.

O ATO DE ENTREVISTAR

Intimamente, para realizar as entrevistas, foi necessário um dispêndio enorme de energia. Entrar nas casas das crianças era como invadir um santuário sagrado. As famílias são o invólucro das crianças e a embalagem de onde retiramos as instruções de trabalho e onde estão também as fórmulas mais corriqueiras de lidar com as questões das crianças, pelo rótulo. A desestigmatização do meu próprio preconceito da vida da criança e da família dela serviu de experiência pedagógica intensa e vivida. Esta pesquisa não é um exercício de erudição, mas de um contato intenso e verdadeiro com os outros. Lembrando Bourdieu, essa conversão tem o seu preço.

O tempo utilizado para digerir as entrevistas foi longo. De tanta vida vista, de tantas histórias partilhadas, morrer era impossível. Sempre me ocorre que entre o pesquisador e o analista é preciso morrer o pesquisador para dar lugar ao analista dos dados. Impossível analisar as falas das entrevistadas quentes. É preciso um tempo para o distanciamento. Entrevistas têm nervuras; precisa-se ver no detalhe para perceberem-se as filigranas, as fissuras no discurso preparado que as tornam não repetíveis, mas passíveis de experiência vicária.

Houve investimento afetivo e intelectual da entrevistadora para que a entrevista surtisse o efeito desejado: fazer falar a entrevistada sobre o seu ponto de vista acerca da sexualidade da criança, sem que fizesse a pergunta: o que você pensa sobre a sexualidade da criança? Quando obteria talvez um nada como resposta. “O rigor, neste caso, reside no controle permanente do ponto de vista, que se afirma continuamente nos detalhes da escrita...” (BOURDIEU, 1997, p. 713). Portanto, na transcrição e na análise da entrevista, a forma de apresentação da fala da entrevistada marcará *o seu ponto de vista*.

CAPÍTULO VI

CASAS

*Arquiteta de mim, me construo à imagem
das tuas Casas
E te adentras em carne e moradia.*

Hilda Hilst

A CIDADE

A cidade tem o nome de uma palmeira. A arquitetura é típica de uma cidade mineira do interior sem ser uma cidade histórica, lá é onde a história passa de trem. As casas são construídas em formato quadrado, com muita economia, o casario antigo da cidade já é da época moderna, casarões ainda persistem no tempo, indicam a existência da tradição, passando de geração para geração. O endereço convencional de nome de rua mais o número da casa pouco serve de referência para se localizar alguém ou alguma coisa na cidade; as casas se fazem reconhecer pelas esquinas e pelo nome ou apelido dos moradores. As ruas são curtas, há algumas ruas longas que cortam a cidade, mas o traçado só se amplia mesmo pelas saídas que levam ao destino das lavouras. A cidade tem um centro e os bairros ficam todos próximos desse centro.

Por dentro da cidade, passa o trem. A estação fica perto da rodoviária. Não é trem de passageiros, apenas cargas. Longos e pesados vagões encham de som a rua principal várias vezes ao dia, entrando para a zona rural onde se situa a escola. Acima e por trás da escola, o trem passa imponente, abafando os sons menores e fascinando quem está perto.

A atividade econômica é a agricultura de lavoura, mas possui também uma fábrica de cimento. As plantações fazem a paisagem verde em todos os tons, esquadrihando a vista os desenhos formados pelos diferentes plantios, com a força da terra se espalhando por todas as ruas, pois o comércio é também relacionado à agricultura.

A população se distingue de uma outra cidade mineira vizinha, bem maior. Enquanto a cidade vizinha tem seus habitantes separados radicalmente pelas condições sociais e pela oligarquia política, a cidade da palmeira tem seus habitantes socialmente mais iguais. O nível sócio-econômico dos habitantes, apesar de haver distinções quantitativas de renda, como todos estão direta ou indiretamente ligados à produção agrícola, não há uma diferença social muito marcada (a escolarização, por exemplo, é a mesma – pouca escolaridade – para quem ganha mais e para quem ganha menos). A atividade rural funciona como fator de igualitarismo na população local. A classe dos agricultores, inclusive, financia os grupos políticos locais.

Afastando-se do centro, seguindo por um asfalto vicinal, chega-se à escola e à zona do Acampamento. Parece que a origem do nome é bélica. Algum destacamento acampou nesse lugar em tempos de conflagração.

Depois de um primeiro trecho com poucas casas, o lugar aparece após uma curva, em uma baixada, com casas alinhadas de um lado e de outro do asfalto. O lado mais alto tem os trilhos do trem, então sempre se tem que atravessar a linha para se chegar às casas mais afastadas do asfalto. O lado de baixo, por trás das casas, tem o rio. As casas são construídas pelos barrancos que a estrada cortou e pelas áreas mais planas, que saem da beira da estrada.

Poucas são as casas do lugar e as visitadas que têm acabamento. Estão em aparente construção, os barracos são levantados e logo habitados, o movimento do conjunto é tornar-se urbano, assemelhar-se a bairro. Mas não há ritmo de ocupação intenso, o meio sofre alterações físicas lentamente, a urbanização ainda demora.

A ESCOLA

A escola fica no final do asfalto. Cerca de 200 metros separam a escola da estrada de terra, por isso a escola está classificada na prefeitura como de zona urbana. A zona rural geopolítica tem início um pouco depois da escola. Contudo, os moradores do Acampamento são rurais. A cidade é sempre algo distante para se ir, lá se vai a pé, pois os ônibus que passam vão e voltam de lugarejos rurais na continuidade da estrada, ou transportam crianças do campo para as escolas.

Na área cortada pelo asfalto que chega até a escola e termina a 200 metros dela, há uma concentração um pouco maior de habitantes. Continuando pela estrada de barro as casas começam a aparecer, bem mais isoladas, entre as extensões de plantio. Até a indicação do endereço muda: a identificação é pelo nome da roça ou do sítio, combinado a uma explicação comprida (passando pela porteira tal, entrando nos três coqueiros, andando mais um pouco pra acolá, subindo, descendo...).

A escola está colada ao lado de uma igreja católica. Essa impressão escola/igreja bem juntas tem forte significado: é sabido que o estado de Minas Gerais pratica o catolicismo mais intenso.

A geração dos pais das crianças estudou nesta escola onde agora estudam os filhos, tanto os mais velhos quanto os mais novos; dizem que a escola era bem menor, menos estruturada do que hoje. Hoje ela possui 03 salas de aula, uma saleta para a coordenação e supervisão, um refeitório, uma cozinha, 01 banheiro para funcionários e outro para as crianças, um corredor de varanda das salas, pátio externo sem cobertura, com um balanço de ferro e uma gangorra. Um portão de ferro pequeno dá acesso ao pátio de entrada, no fundo do terreno ficam as salas e, por trás das salas, um beco sem saída.

A sala para a merenda da escola tem uma grande mesa retangular sobre cavaletes e bancos de madeira sem encosto, no comprimento da mesa. Forrada com uma toalha de plástico de tonalidade azul suave e desenhos quadriculados. No fundo da sala, fazendo parede com a

cozinha, há uma pia azulejada de altura baixa com quatro torneiras de água. Em cima desta pia, escrito na parede com letras grandes a informação “Água Filtrada” e uma seta apontando para a bica d'água na parede. O ambiente é rigorosamente asseado e arrumado. Contígua a esta sala está a cozinha, com seus utensílios em ordem e limpeza também com capricho e cuidado. Desde o chão até as paredes, tudo é asseado, de pintura bem conservada. O jardim que há na frente desta sala de refeições preenche de verde um pequeno espaço do pátio destinado a plantas. Na parede que dá acesso à sala, pelo pátio, tem um tanque comum de lavanderia usado para os panos da limpeza geral. A merendeira e ajudante são vestidas de acordo com a função: cabelos presos e avental.

A estreita sala de aula onde estudam as crianças é ocupada por mesas com cobertura de fórmica, de formato irregular, que se juntam de várias formas e tamanhos, conforme a natureza da atividade pedagógica. As cadeiras são pequenas e baixas, de madeira. Um armário fechado, uma estante, a mesa da professora, o quadro de giz e uma estante baixa completam os móveis do ambiente. Os armários e estantes estão colocados na parede contrária à do quadro de giz. Ao lado do quadro, a mesa e a cadeira da professora, que é forrada por uma toalha de plástico no mesmo padrão da que forra a mesa de refeições. E, acima do quadro, o alfabeto em letras coloridas e grandes. Quadros de avisos e de trabalhos estão presos na parede. As paredes estão decoradas com trabalhos das crianças e há um varal com pregadores para pendurar as atividades, com o nome de cada um escrito no lugar determinado e outro varal sem os nomes, também para a fixação e secagem de trabalhos. As janelas com basculante são bem altas e iluminam pouco a sala.

No beco que fica nos fundos da escola há uma pequena horta com plantio de couve e outras poucas espécies.

A parte da frente, quando se entra pelo portão, é um pátio cimentado em formato de “L”. Em sua lateral mais estreita, alguns balanços de ferro para as crianças.

AS CASAS DAS FAMÍLIAS

O Acampamento dá a impressão de ser tudo igual, tranqueira, trio, passagem, descida, tudo é caminho pelo qual se tem acesso às casas. De frente para o asfalto tem moradias, algum comércio de poucos gêneros alimentícios e bares; e por trás há muito mais casas do que à primeira vista se percebe. Ao procurar uma casa, os caminhos por onde se tem que andar para se chegar até elas são muito iguais: sempre partem de uma cerca que dá para o asfalto, trilha estreita, íngreme, de barro batido, que quando chove desliza. Degraus são recortados no próprio barro para facilitar a descida e a subida. Subir, dizem, é mais fácil que descer.

Atravessando-se o estreito asfalto em frente à escola, há um bar e, passando-se pelo bar em direção aos fundos, por uma descida de degraus recortados no barranco, têm-se acesso a uma área de terreno baixo, mas plano, com várias casas juntas onde moram famílias de lavouristas e que têm crianças na escola. O verde se mistura com o barro, as construções rústicas de tijolo e telha de amianto, galinhas e cachorros soltos. Nesta paisagem, também há um grande campo para peladas, com duas traves de futebol. Às margens do campo, delineando-se por trás das casas, o rio, circundado por uma vegetação mais espessa e alta. As terras próximas são cultivadas com lavouras cobrindo os morros.

Nas casas, encontram-se lenhas e animais de criação doméstica, tipo porco, galinha e coelho. Não há lavouras contíguas às casas aqui, apenas os quintais, onde mais criam animais do que têm pomar. Esse trecho só tem moradia e área descampada, sem urbanização. As construções são de rápido acabamento, algumas sem reboco. Muito espaço livre para as crianças brincarem, fora dos limites dos cômodos da casa.

Afastando-se desse local, o que há são as lavouras, com cas as aqui e ali. Grandes extensões de terra são cultivadas na simplicidade de uma zona rural tecnicamente trabalhada, mas não significativamente moderna.

Apresentam-se as casas, o ambiente doméstico²⁸ da criança e da família. A primeira casa é a de uma professora. As demais são das famílias das crianças que frequentam a escola.

1. Casa de Conceição

A casa é bem dividida, grande e bem acabada. Há o quarto do casal e cada filho tem o seu quarto. As crianças adormecem em um cômodo que tem sofás-cama e uma TV. Em seguida, vão para suas camas.

O bairro é bem situado e urbanizado, com uma larga vista para um vale. A casa fica no terreno em aclive, tem-se que subir três lances de escada para se chegar na porta, depois que se atravessa o portão. O meio fio da rua está sendo feito para receber os bloquetes, fruto da união dos moradores e de parceria com a Prefeitura.

2. Casa de Noeli

A construção está sem acabamento. Entro pelo térreo, em uma sala com sofá, estante e televisão. Uma escada desce para a parte de baixo da casa, a qual não tive acesso. Como as crianças estavam assistindo à televisão, fomos para o quarto ao lado, que tem uma cama de casal, uma cama de solteiro e o berço. Na cama de solteiro, praticamente colada à cama do casal, dormem as irmãs. O berço está ocupado com uma recém-nascida. Há a construção iniciada de mais um cômodo, embaixo, para as crianças, mas enquanto elas forem pequenas, dormirão em cima, com os pais.

A casa de Noeli fica situada de frente para o asfalto, rente à estrada. Há um cômodo comercial, em obras, que serve de lugar ensolarado e bastante lúdico, com terra, pedras, restos de construção para as crianças brincarem. A porta desse cômodo está aberta para a pista.

²⁸ Remeto o leitor ao Anexo das Fichas Técnicas, onde encontrará informações sobre as casas e a família, que ampliam o conhecimento do ambiente doméstico aqui apresentado.

3. Casa de Marilza

Ela me pediu para esperar e abriu a porta da sala. Um cômodo bem pequeno, com sofás, uma mesa de centro e uma estante. Tudo bem em cima uma coisa da outra. Não passei desse cômodo.

A casa de Marilza fica no mesmo terreiro que a casa da mãe dela. Na descida da rua, andando um pouco depois da saída do asfalto, do lado direito, entra-se por um portão, em dois passos já se está diante da porta que dá acesso à sala.

4. Casa de Daura

A casa está sem acabamento. Entrei pelos fundos, a parte da cozinha que tem o fogão a lenha. Entrei no cômodo que tem a mesa de refeições. Ao lado tem mais um cômodo que serve de quarto e de sala de televisão. Outra porta dá acesso ao quarto do casal, onde tem a cama de solteiro em que dormem as gêmeas. Quando saí, no beco, pude ver os brinquedos das meninas no chão e na parede.

Na mesma rua que a de Marilza, basta andar um pouco mais e fica do lado esquerdo.

5. Casa de Daniela

Construção sem acabamento. Fica na parte de cima da casa de Noeli. O único quarto que está terminado, com reboco, serve de dormitório para a mãe e seus dois filhos. O menino mais velho dorme em uma cama e a mãe divide uma cama de solteiro com o caçula. O pai saiu de casa. A cozinha e os cômodos são amplos, a casa é bem dividida. A cerâmica do chão é bem moderna. Ela comenta que o marido é pedreiro e dos bons, tendo largado ela e deixado a casa sem terminar, o que ela lamenta.

Fica em cima da casa de Noeli. O acesso é pelo asfalto, subindo a escada para o primeiro andar.

6. Casa de Maria

A sala tem sofá, mesa de centro e estante. Ela descreveu um cômodo que tive vontade de conhecer. Ela colocou, em um cômodo, uma televisão e uma cama grande de casal, onde todos ficam em cima da mesma cama, vêem televisão, dormem, comem, etc. Localiza-se ao lado da cozinha. O quarto dos meninos é separado do quarto do casal. Os irmãos dormem juntos, e a mãe junta a cama deles para dormirem mais perto e não caírem da cama.

Vizinha de Daura. A casa tem dois pavimentos e atrás tem outra casa onde mora a sogra, que pouco sai de casa, fica somente fazendo tricô.

7. Casa de Nicole

A sala tem sofá, mesa com cadeiras, estante e televisão. As portas dos quartos dão para essa sala. O quarto do casal e o quarto das crianças, onde dormem os irmãos, uma menina e um menino. Não fica na beirada do asfalto. Fica numa parte mais alta, separada da pista. No mesmo terreiro vivem os parentes, a mãe do marido e o irmão dela.

8. Casa de Sônia

Há o cômodo dos meninos, mas o caçula dorme no quarto dos pais na cama do casal. A casa é bem rústica, fogão a lenha, piso feito de cacos de cerâmicas, sem nivelamento, telhado de pedaços diferentes. No alto de um barranco, perto de uma igreja em construção, sem o teto. Lugar onde é bom de soltar pipa. É uma casa mais isolada, pois a área pertence à Igreja.

9. Casa de Sandra

Passando por trás de outra casa, a casa de Sandra ela chama de barraco. Um cão que late muito guarda a porta, a casa está construída com tijolos vermelhos, sem acabamento, mas o aspecto é bom, rústico. O telhado é de amianto. A casa é bem dividida, entrei pela sala/cozinha e ficamos no quarto do casal. Não vi o quarto das crianças.

10. Casa de Ocrédia

Desce-se um barranco bastante íngreme até chegar a casa de Ocrédia. A casa é construída com reboco e pintada. Ficamos na cozinha/mesa. Entrei para conhecer o quarto das crianças, que fica com porta para uma sala de televisão com sofás. O quarto do casal tem porta para a cozinha, ficando reservado em relação ao quarto das crianças. Na parede do quarto de Ocrédia, há bonecas, uma delas do tempo em que era criança, a qual carrega até hoje. O quarto das crianças tem uma cama de casal, em que dormem dois meninos, e a cama de solteiro, em que dorme o caçula, pois este não gosta de dormir com ninguém.

O nome de Ocrédia tem origem na visita que a mãe fez a uma cartomante. Viu no bolso da adivinha esse nome escrito, gostou e colocou na filha.

Ocrédia trabalha na roça também, há um ano que estava na roça, mas largou para ficar em casa. Sua razão é de que deixava a casa ao léu e o marido não gostava, além de quando chegava da lida, ainda tinha que fazer as coisas em casa, com dupla jornada.

11. Casa de Amelinha

Em frente à escola tem uma descida que vai dar numa clareira. Nesta clareira tem campo e casas. Uma das casas é a de Amelinha. Havia um homem carregando lenha, perguntei onde era a casa de Amelinha e ele me apontou que era a que justamente ele estava entrando. Uma menininha perto dele foi toda atenciosa, solícita, dizendo que falasse com a mãe dela. Amelinha estava dormindo. Então deixei para outro dia.

Voltei. Foi a maior casa que já vi até agora. Tem três quartos, 03 salas, 02 cozinhas, área, terreno na frente atrás e do lado. Criam porco, coelho, galinha e gato. A casa tem 08 moradores, que se dividem em um quarto com cama de casal, outro idem e, no terceiro, uma cama de casal e duas de solteiro. Na cozinha de trás, um fogão a lenha, aceso, cozinhando à tarde. O lixo fica a céu aberto, restos que serão dados aos animais. A casa tem um banheiro dentro de um quarto (uma suíte). Hábitos da cidade.

12. Casa de Flaviana

Ela mora em uma casa que fica em uma fazenda. A casa é de um empresário. A construção é firme, com acabamento, inclusive a cozinha tem um ar de modernidade. Não vi televisão na casa. Indo para os fundos vi a casa de brinquedos construída para a filha, pelo pai. Fiquei sem fôlego. É uma casa de brinquedos construída com restos de madeira de caixotes para a produção da lavoura. Com uma parte sombreada pela cobertura, e outra a céu aberto. Dentro tem o criativo mobiliário inventado pelas meninas, com a ajuda do pai, e repartições de cômodos.

13. Casa de Selma

Uma pequena casa situada em um tipo de condomínio familiar com várias casas juntas compartilhando terreiros. A casa tem um cômodo para as crianças e outro cômodo que serve de quarto para o casal e o caçula. No quarto das crianças, dorme a menina e o irmão. Não tem sala na casa. Na cozinha, uma mesa pequena serve para tudo. No terreiro da vizinha, as meninas brincam de casinha.

14. Casa de Judite

Andando pela alameda da casa de Amelinha, chego a casa de Judite, que fica na estrada. A casa é bem arrumada, com gosto, bem limpa, desde a entrada. Não entrei na casa propriamente. Judite não estava. Voltarei outro dia.

No outro dia, pude observar que dentro da casa, apesar da aparência externa, a arrumação não é tão primorosa. A cozinha está sendo construída, os quartos, arrumados, mas dentro do berço tem um amontoado de coisas. O quarto onde dorme o Felipe tem a cama do casal e o berço onde dorme o Fabrício, que, de tão crescido, os pés passam para fora. O Felipe, caçula, dorme no cantinho, junto da mãe. O outro quarto, que tem uma cama de casal e outra de solteiro, é ocupado para dormir pela menina, que dorme na cama de solteiro.

15. Casa de Vanda

Fica em um terreiro bem grande, com plantio e catação de lenha. Há apenas uma moradora vizinha por perto. A casa é bem simples, entrei pela sala, vi o quarto dos irmãos: a menina e o menino (a mãe disse que quer construir um quarto somente para o menino, que já está grande). No outro quarto, dorme o casal e a caçula, num berço, ou na cama com os pais. O quarto tem um forte cheiro de colchão molhado pela criança. O banheiro tem as paredes e o piso revestidos de cerâmica, o piso da casa é de cimento, mas a mãe quer colocar pedaços de cerâmica, igual ao fogão a lenha, que é revestido com pedaços de buça. Da cozinha, vamos para a parte de trás da casa, onde tem uma gangorra (na verdade, um balanço) e as lenhas. Compro lenha dela e pago com 10 reais, deixando um saldo de 5 reais para a próxima visita. A Vanda não quer cobrar, mas eu insisto, valorizando o seu trabalho. Também lá tem uma casa de brinquedo ao lado da casa, construída com bambus e coberta firme. Um sofá de família velho compõe o ambiente, e todos os brinquedos em miniatura que fazem parte do universo da casa.

16. Casa de Dores

A casa de Dorinha está situada dentro de uma área de roça grande, própria, começou a ser tratada pela família agora. Há apenas 8 meses que se mudaram para lá. A casa tem fogão a lenha, é bastante simples, arranjada com tijolos vermelhos, mas tem divisão e forro. O quarto dos meninos é separado do dos pais, mas o caçula dorme com o casal. A cama de Daniel é de solteiro, e a mãe foi me dizendo que ele é bastante independente.

17. Casa de Lulude

Uma casa pequena, socada no terreno, com portão de madeira serrada, fogão a lenha, bastante pobre. Sentamos no primeiro quarto, com uma cama de casal e uma de solteiro. O outro quarto tem uma cama de casal. O primeiro cômodo é uma cozinha e ao lado, na parte de fora, tem um tanque, um terreiro pequeno e um varal.

Conhecendo-se as casas, descobre-se uma casa ao lado de outra casa. São as casas de brinquedos, os becos onde as meninas brincam de casinha. O espetáculo que se apresentou

encheu os meus olhos. A estética dessas construções infantis possui elementos poéticos eloqüentes: a cuidadosa posição da louça de plástico sobre a tábua que se faz mesa, os galhos fingindo ser talheres, embalagens de plástico servindo de pratos, os objetos de uso da casa maior recebem uma leitura trans-valorizada segundo a lógica do uso pela representação da criança. A bolsa fica pendurada, semelhando arrumação e zelo. As latas e potes guardam areias, galhos, folhas, pedras, sementes, estes são os alimentos dos seres vivos que criam: os bonecos, os bichos de pano.

Uma das casas, construída pelo pai da menina, nos fundos da casa da família, é um quadrado do tamanho de um cômodo pequeno, feito com caixotes de madeira para embalagem de legumes abertos e montados na vertical, até a altura de um adulto. Entra-se na casa por uma portinha que abre e fecha. Dentro da casa, os utensílios que a menina brinca são latas e plásticos reciclados do uso da casa grande. Os recipientes são colocados nas prateleiras fixadas também do mesmo material e em mesas criadas pela criança. Uma bolsa adulta está pendurada e outras bolsas de uso da criança ocupam lugar. Bacia se faz de prateleira; caixa se faz de armário de parede. Um pano se faz de toalha, pequenos potes de plástico são utensílios de cozinha, além das latas. Um fogão se faz com uma tábua. As madeiras dos caixotes servem para outras construções dos móveis: sugerem uma divisão do espaço em funções diferentes: a existência de um quarto, uma cozinha, um banheiro e a sala. Metade da casa está coberta, fazendo-se de teto, pela copa de uma árvore, reforçada com um plástico. A outra parte fica descoberta. A sensação quando se entra é de retorno à infância, tal o impacto visual que os elementos encontrados provoca. A menina posou na porta de sua casa, segurando com a mão esquerda a beirada da portinhola e com a mão direita a mamadeira. Sua expressão já é de dona de casa.

A outra casa é construída com compridos e altos palitos de lenha, colocados lado a lado formando um quadrado. A casa tem cobertura. Tem uma porta feita com pedaços de madeira: uma porta toda remendada onde está escrito em letras maiúsculas infantis: “CASINHA DA KLEOMAR E DA KELCILENE “ELA É MUITO ENGRAÇADA E BONITINHA””.

Um coração transpassado por uma flecha, flores e árvores são desenhos feitos na porta. No interior da casinha há um sofá de dois lugares rasgado, trecos, pedaços de bonecos de plástico, alguns brinquedos bastante gastos de plástico, um arranjo de flores artificiais enfeitada a viga de madeira rústica de sustentação central da casa. Uma mesa mais alta e outra baixinha. Em cima das mesas, toalhas cobrem zelosamente as mesas e, em pratos e talheres de uso comum, são servidas refeições, de areia. A mistura de elementos compõe um visual surrealista. Ao lado da casa tem um monte de areia que serve de distração também para as meninas.

Esta casa fica na parte da frente da casa da família e, comparando as duas dimensões lembro-me dos cubos que cabem um dentro do outro. Assim me parecem as duas casas. A casa pequena cabe dentro da casa grande e na verdade está no seu interior.

A miniaturização do mundo do adulto para a criança, através da fabricação dos brinquedos está ausente nessas casas. A criança maneja e usa elementos não miniaturizados.

O tamanho dos objetos é natural, não há proporções adaptadas à criança. Nesse sentido, o produto da industrialização burguesa está ainda distante dessa realidade.

Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê açoitado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada (BENJAMIN, 1984, p. 64).

Encontramos poucos objetos fabricados de proporções pequenas, entre eles carrinhos e bonecas, não suficiente em quantidade nem em uso para marcar uma característica densa. No sentido contrário, se o berço não está apropriado ao tamanho da criança que cresceu,

mesmo assim ele não deixa de ser usado para cumprir sua função de cama. A adaptação dos objetos às crianças é menos significativa do que a adaptação das crianças aos objetos.

Contrastam com as casas os espaços que o menino ocupa. No quintal da casa, o que se vê são construções como obra de engenheiro ou arquiteto. Construções de rampas de acesso, túneis. Uso de elementos brutos como paus e pedras para fazê-los de carro ou obstáculos à circulação. O menino joga bola, solta pipa, fica na rua. Seu espaço é amplo e seus movimentos idem. Com os pés, tendo a bola; e com as mãos, tendo a pipa, o menino lança longe de si o objeto.

Talvez se trate disso: formas distintas de *circulação* no ambiente físico e de *contato* com os objetos do ambiente. A menina fica no espaço doméstico, com os objetos próximos a ela, dos quais se serve para cozinhar, comer, lavar. O menino fica na rua, outra relação com os objetos: no amplo espaço, controla-os à distância. Ambos estão desafiados a compor para cada um dos lugares condições de habitá-los (viver neles).

A criança aparece como co-objeto nessa sua relação com os objetos; o sujeito se oculta, subsumido à condição de objeto. A criança está para as coisas assim como as coisas estão para a criança, formam uma unidade sócio-física. A emergência dessa criança co-objeto em relação com os objetos pode se verificar nas práticas, quando se pode observá-la no espaço físico que é o dela. Ao se relacionarem com as coisas, as coisas ditam as regras do funcionamento do corpo da criança e do pensamento que engendra as formas de ação adequadas ou criativamente inventadas para o objeto em causa. Não se trata de limitar a criatividade da criança que conhece permutar valores de signos do objeto, mas a eficácia simbólica não permite que se perca tempo nem razão inventando em torno de elementos que funcionam perfeitamente para a sobrevivência do indivíduo enquanto membro da espécie, membro do grupo de indivíduos que estão sob a mesma égide discursiva. A rapidez e precocidade da socialização são uma maneira de garantir a sobrevivência da criança no meio hostil, face à precariedade das condições de existência serem cada vez mais fortes no meio em direção ao ser vivo que o habita. As forças antagônicas são anuladas pelo êxito da

interface sujeito-objeto, que cada vez mais tende a uma relação co-objeto-objeto. Essa ação é promovida pela criança, diretamente, com os intermeios que possui no seu ambiente habitado por ela e pelos adultos com os quais se relaciona e dos quais absorve regras de agir, pensar, habitar.

Tinha imaginado o papel da escola na socialização da criança pequena muito mais importante do que se comprovou nas observações. De fato, a família entrega sua criança à escola com a socialização primária quase concluída e, quanto antes a criança vai para a escola, mais o meio familiar adianta essa socialização para não correr riscos de ter sua estrutura basilar abalada pela influência da escola sobre a criança. À escola cabe a instrução. Fica muito claro que isso é o esperado pelas famílias, em primeiríssimo lugar. Lógico que a desenvoltura adquirida no contato com outros semelhantes traz novidades para dentro de casa, mas não de forma a introduzir na família um efeito muito controverso àquilo que importa como fator de socialização primária: o comportamento adequado ao meio em que se vive e as garantias de sobrevivência às condições adversas e às vezes hostis.

Os meios de sobrevivência são também construídos pela criança nos anos iniciais de sua existência. A linguagem é o instrumento mais eficiente, e por isso o mais sofisticado, o mais disputado, que garantirá essa vitória sobre o meio e sobre os outros.

* * *

Durante a pesquisa de campo, dois momentos foram cruciais para a especulação de processos no pensamento da sexualidade infantil, pela linguagem. O primeiro, o encontro das casas de brinquedos em proporções adultas. A visão dos espaços ocupados pelas crianças (construídos para elas, ou construídos por elas, mas, em qualquer caso feitos por elas), como becos, cantos, territórios demarcados, áreas de rua, casas de brinquedos e a presença de elementos utilizados por elas para as brincadeiras, como pipas, bolas, trastes,

cal, cimento, areia, bonecas e pedaços de bonecos, vasilhas, panos, evocam a dimensão simbólica da construção e da ocupação desses espaços. Sua utilização e a composição estética dos objetos revelam diferenças, de modo a ser possível se referir a coisas de meninos e coisas de meninas. Além disso, os atos e gestos dessas brincadeiras se assemelham a atos e gestos de sexualidade²⁹, tanto é assim para as meninas, que criam seus filhos nas casas de brinquedos, ou lutam, nestas casas, pelo cotidiano com seus maridos e pais; ou para os meninos, que soltam pipas e correm soltos com a bola. Nesse sentido, a simbolização seria a marca desse processo no pensamento, e nele, da sexualidade:

Os símbolos são o instrumento por excelência da “integração social” (...) eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração «lógica» é a condição da integração “moral” (BOURDIEU, 2001, p. 10).

O segundo momento especulativo se deu com a participação das crianças durante as entrevistas realizadas com as mães. Nas respostas a algumas perguntas, elas fizeram o contraponto com o discurso da mãe, acrescentando-se a esta situação uma outra situação observada, as falas das crianças na escola. Além das casas e objetos, o instante da expressão verbal, a fala da criança, a enunciação de seus sentimentos e de suas crenças, valores ou simplesmente do sentido que a palavra suporta naquele estágio, evidencia um pensamento elaborado. Seria, assim, a busca pela construção de significação, processo de atribuição de sentido ao contexto, às palavras enunciadas pelos adultos ou por outros mediadores. A significação, entretanto, não se dobra em um fechamento, pelo contrário, abre para um outro processo que se denomina significância³⁰. Ou seja, a significância seria o processo reconstrutor da significação.

²⁹ Cf. BENJAMIN, Walter. **Brinquedo e brincadeira. Observações sobre uma obra monumental**. Obras escolhidas. vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 252.

³⁰ Cf. BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. Portugal, Lisboa: Edições 70, s/d.

Estabilidade e instabilidade das significações, das palavras, dos enunciados, sustentam ou modificam os sentidos dados. Estabilidade, quando a significação satisfaz plenamente as hipóteses infantis, por causa da interação comunicativa que confirma ou inibe seu pensamento. Instabilidade, quando o sentido apreendido se confronta com o mundo exterior e necessita de reformulações, aventando-se novas possibilidades de significação. Por exemplo, a informação dada à criança, pela mãe quando estava grávida, de que o bebê nasce pela cegonha que vem deixá-lo em casa (ou no hospital). Explico: ao ver um programa de televisão que mostra a operação cesariana para a retirada do bebê, essa criança que assiste à cena tem a história da cegonha na cabeça e procura reencontrá-la. Como não a encontra (nem a história nem a cegonha), procura explicações junto à mãe, que sai pela tangente com um discurso cifrado para a criança. A criança, pois que, estabelece uma significação – provisória, mas de fixação – sob a restrição dos adultos, na construção de suas hipóteses de nascimento dos bebês.

Esse primeiro processo é o de significação. A significação, pela criança, dá-se entre uma informação anterior e uma informação posterior. A compreensibilidade do dito pelo enunciado depende da viabilidade de combinar uma informação com outra, a fala expressa isso.

Ora, as informações que lhes chegam sobre sexualidade são muitas vezes contraditórias, fantasísticas, insuficientes, parcas, de enunciação elementar, enquanto outros mediadores produzem discursos de informação contundente, visual, explícita, científica. O preenchimento desses espaços entre os explícitos, os significantes maternos, as experiências e as trocas de informações com outras crianças é por onde o pensamento sobre a sexualidade também se constrói. Às vezes, ocorre de outro modo: uma experiência tida pela criança, com outras crianças de uma mesma idade ou de diferentes idades, faz com que ela avance nas hipóteses de sexualidade, mas são tolhidas pelos adultos, que produzem discursos contra essas experiências.

Além disso, ao corrigir, pela fala, o pensamento da mãe, de outra criança ou adulto, a criança atua pela sua autonomia, por ser ela enunciadora da significação válida. A significância vem a ser a atribuição de novas nuances ao pensamento, as possibilidades de interpretação. Trabalho de elaboração de interpretações, por uma compreensão ampla do que lhe é dito. É a transformação em história, tecida pela teia de interlocução da qual a criança participa, dos elementos antes somente explicativos. Se colocados nos termos de Walter Benjamin, pelo ensaio **O narrador**, esses processos podem ser comparativamente entendidos através da distinção entre informação e narração. Para Benjamin (1994, p. 204), a informação vem acompanhada por explicações, enquanto a narração não explica nada, conta a história. A informação prende o ouvinte na explicação dada, enquanto a narração promove no ouvinte a experiência, tornando-se ele mesmo um narrador. Trata-se, portanto, para a criança, de ultrapassar a informação para engendrar a narrativa pelas suas experiências. A demonstração desses argumentos no que têm de específico em termos de sexualidade está a ser feita com os dados de uma nova pesquisa empírica.

CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS

As famílias que se dispuseram a tomar parte na pesquisa o fizeram após uma reunião na escola, quando a coordenadora assumiu o papel de endossante da pesquisa, convocando as mães a participarem. Nesse encontro com o grupo de mães das crianças das duas turmas de educação infantil, fui investida da identidade de uma professora que faz pesquisa, portanto, integrante do universo escolar, mas não daquela escola. Todas as mães presentes aceitaram minha ida às suas casas. Depois, ao longo da pesquisa, algumas voltaram atrás, por motivos diversos.

Marcaram-se as visitas às casas pela intermediação da coordenadora, mas sem antecedência. Quando a mãe levava o filho para o turno na escola, ficava sabendo que eu iria à casa dela, se não fosse sair. Nas primeiras entrevistas a coordenadora inclusive me acompanhou até a porta das casas, introduzindo-me cuidadosamente no meio das famílias, e

esperava do lado de fora conversando com outras pessoas. Ela assim transferia para o meu trabalho a sua aprovação na comunidade.

Uma dificuldade das entrevistas se refere à conquista da confiança entre as entrevistadas para as respostas sobre sua intimidade e sobre opiniões acerca de pessoas da escola ou do lugar onde moram, e obtive isso recorrendo inicialmente à pessoa da coordenadora, que assegurou às mães nada saber sobre o que estávamos conversando. Na sequência das entrevistas, aumentou a confiança delas em mim, pois elas também perceberam que não se comentava em outra casa o que tínhamos conversado, embora, entre si, fizessem comentários.

As mães são mulheres na faixa etária dos 24 aos 47 anos, sem renda pessoal, nascidas na cidade de Carandaí e em pequenas localidades vizinhas, no Estado de Minas Gerais. As origens localizam as informantes no meio rural, mas a própria idéia de origem foi estranhada por elas, pois nasceram no Acampamento ou em suas proximidades, vivem lá, não se cogitando que a origem poderia ser outra. Quase todas nunca saíram de lá, casaram por lá e os pais delas são também daquele lugar. Por sinal, a maioria das casas visitadas é própria.

Quadro 1 - ORIGEM E LUGAR

<i>Pais Informantes</i>							<i>Pais da Criança</i>		
Entrevista	Idade P.I	Lugar P.I	Origem P.I	Idade M.I	Lugar M.I	Origem M.I	Idade Pai/Cri.	Lugar Pai/Cri.	Origem Pai/Cri.
1	73	Juiz de Fora	Não sabe	70	Carandaí	Rural trad.	38	Carandaí	Rural
2	74	Palmeiras	Roça	64	Pinheiro de Souza	Roça	34	Chuí	Roça
3	62	Prados	Peq. cidade	55	Lagoa Dourada	Do lar	33	Carandaí	Car. mesi
4	Não Sabe	Prados	Roça	60	Arame	Roça	32	C. das Culatenas	Roça
5	82	Barbacena	Italiana	72	Barbacena	Italiana	46	Carandaí	Não sabe
6	72	Pedra do Sino	Roça	68	Olhos d'Água	Roça	* 31	Cons. Lafaiete	Cidade
7	72	Sá Fortes	Rural	58	Hermilo Alves	Rural	30	Acampamento	Rural
8	Fal. 64	Herculano	Rural	Fal. 53	Herculano	Rural	39	Pedra do Sino	Rural
9	NR Fal.	Casa Grande	Roça	Fal. 40	Arame	Rural	36	Carandaí	Cidade
10	Fal. 52	não sabe	Roça	Fal. 48	Campina	Roça	47	Porteiras	Roça
11	57	Minas	Cidade	47	Santa Cecília	Campo	39	Barbacena	Cidade
12	48	Acampamento	Rural	43	Ressaca	Rural	25	Carandaí	Urbana
13	Não sabe	Varanda	Rural	49	Varanda	Rural	27	Carandaí	Cidade
14	76	por aqui	Roça	Fal. 60	por aqui	Roça	43	Vermelho Novo	Campo
15	Fal. 66	Pedra do Sino	Campo	Fal. 67	Pedra do Sino	Campo	43	Carandaí	Campo
16	66	Cachoeira	Roça	56	Lagoa Dourada	Roça	44	Glória	Roça
17	63	Lagoa Dourada	Rural	56	Volta Redonda/RJ	Cidade	29	Acampamento	Cidade/R

P.I = Pai informante M.I = Mãe informante Pai/Cri. = Pai da Criança Mãe/Cri. = Mãe da Criança NR = Não Respondeu
 Car. = Carandaí Rural trad. = Rural tradicional C. das Culatenas = Córrego das Culatenas Cons. Lafaiete = Conselheiro Lafaiete

Seus maridos trabalham na lavoura, são lavouristas ou motoristas (de caminhão, trator, etc.), quando estão empregados, pois o desemprego atinge também essa população rural. A renda da casa gira em torno do salário mínimo ou é um pouco maior, mas oscilante.

A escolaridade da maior parte das mulheres vai até a 4ª série e a ocupação principal delas é doméstica, ficam por conta da casa, dos filhos e do marido (exceto as separadas).

Quadro 2 - PROFISSÃO E ESCOLARIDADE (Pais da Informante)

Pais Informantes				
Entrevista	Profissão (P.I)	Escolaridade (P.I)	Profissão (M.I)	Escolaridade (M.I)
1	cursando Direito	3º grau incompleto	professora	3º grau
2	pedreiro	2º ano do grupo (atual EF)	do lar	2º ano de grupo (atual EF)
3	lavrador aposentado	não teve	do lar	não teve
4	funcionário da Cimento Tupi aposentado	1ª série	sacoleira	3ª série
5	mecânico	3º ano (atual EF)	costureira	4º ano primário (atual EF)
6	braçal aposentado	não sabe	só em casa	não teve
7	lavourista	4ª série	Dona de casa	4ª série
8	lavrador	não tinha	Dona de casa	4ª série
9	lavourista	4ª série de grupo (atual EF)	Dona de casa	4ª série de grupo (atual EF)
10	carpinteiro	não sabe	serviço de casa	4ª série
11	operário	nem chegou a fazer o grupo	doméstica	só o grupo (equivalente às primeiras séries do EF)
12	agricultor	4ª série	doméstica	não frequentou a escola
13	encostado	não sabe	doméstica	não sabe
14	lavrador aposentado	não estudou	do lar	não estudou
15	quebrador de pedra de cimento	4ª série	doméstica	4ª série
16	lavrador	4ª série	doméstica	3º ano (atual EF)
17	carvoeiro aposentado	3ª série	doméstica	4ª série

Nota: A profissão doméstica, equivalente a do lar, não deve ser confundida com a de empregada doméstica, categoria profissional.

EF = Ensino Fundamental

P.I = Pai informante

M.I = Mãe informante

Quadro 3 - PROFISSÃO E ESCOLARIDADE (Pais da Criança)

Pais da Criança				
Entrevista	Profissão (Pai/Cri)	Escolaridade (Pai/Cri)	Profissão (Mãe/Cri)	Escolaridade (Mãe/Cri)
1	Agricultor	3º grau completo	contadora e professora	Superior
2	encarregado de Solda	2º ano científico (atual Ensino Médio)	do lar	8ª série incompleta
3	Frentista	4ª série	do lar	4ª série
4	Lavrador	4ª série	dona de casa	6ª série
5	Pedreiro	3º ano de grupo (atual Ensino Fundamental/EF)	doméstica	2º ginásio (atual Ensino Médio)
6	Motorista	4ª série	do lar	4ª série
7	motorista desempregado	4ª série	dona de casa e trabalha na roça	4ª série
8	Lavrador	5ª série	só dentro de casa	3ª série
9	Tratorista	4ª série do Grupo (atual EF)	dona de casa	4ª série do grupo (atual EF)
10	Lavoura	4ª série	serviço de casa	1º ano de grupo (atual EF)
11	Motorista	8ª série	doméstica	logo no começo
12	Lavourista	não freqüentou a escola	doméstica	4ª série
13	lavourista aposentado	4ª série	doméstica	3ª série
14	Lavourista	3ª série	lavradora e em casa	4ª série
15	lavourista aposentado (encostado)	4º ano (atual EF)	doméstica	4ª série
16	Agricultor	8ª série	doméstica	4ª série
17	Lavrador	3ª série	registro sonoro inaudível	4ª série

Nota: A profissão doméstica, equivalente a do lar, não deve ser confundida com a de empregada doméstica, categoria profissional.

EF = Ensino Fundamental

Pai/Cri = Pai da Criança Mãe/Cri = Mãe da Criança

Na formação, as famílias caracterizam-se por serem conjugais. Há duas famílias em que o pai saiu de casa (monoparental), uma família em que moram outros parentes juntos (estendida) e há uma em que mora a mãe do pai da criança junto (nuclear), são minorias em relação ao modelo conjugal. Entre os pais das informantes, somente foram registradas duas separações; uma delas com divórcio, justamente na família da professora. Já nos casamentos realizados entre as informantes, três não foram oficializados e houve quatro separações. Essas separações foram de casamentos oficializados. Entretanto, em duas separações houve retorno, e estão casados de novo.

Quadro 4 – SITUAÇÃO CONJUGAL

Entrevista	Pais Informantes			Pais da Criança			Observação (*)
	Casamento	Separação	Divórcio	Casamento	Separação	Divórcio	
1	S	S	S	S	N	N	
2	S	N	N	S	N	N	
3	S	N	N	S	S *	N	desquite
4	S	N	N	S	S*	N	voltou
5	S	N	N	S	S	N*	ainda não
6	S	N	N	S	N	N	
7	S	N	N	S	N	N	
8	S	S	N	S	N	N	
9	S	N	N	S	N	N	
10	S	N	N	N*	N	N	o pai da criança é divorciado
11	S	N	N	N	N	N	
12	S	N	N	S	S*	N	estão juntos de novo
13	S	N	N	S	N	N	
14	S	N	N	S	N	N	
15	S	N	N	S*	N	N	separam-se quando Deus levar
16	S	N	N	S	N	N	
17	S	N	N	S*	N	N	só no religioso

N = Não

S = Sim

As pessoas da família são nomeadas ou indicadas pelo critério da moradia. Quem mora na mesma casa faz parte da mesma família, a idéia de casa prepondera sobre qualquer outro critério de formação da família. Uma das entrevistadas, casada e com 04 filhos (02 do marido e 02 de outros distintos relacionamentos antes do casamento), se referiu às pessoas da família como apenas os pais e irmãos dela. Já outra informante extrapolou para parentes e amigos, considerando-os como pessoas da família.

O critério de família utilizado por elas tem uma gradação que vai de considerar aqueles que juntos moram na casa, passa por considerar parentes de si mesma e do cônjuge residentes em outras casas, próximas ou distantes, até a consideração dos amigos. Mas a idéia de família baseada no critério de compartilhar da mesma base material, representada pela casa, é significativa, pela baixa economia em que vivem. Verifica-se que o número de filhos é relativamente pequeno por família.

Quadro 5 – PESSOAS DA FAMÍLIA

Entrevista	Pessoas da Família
1	Mãe, irmãos, marido, filhos, a família do marido, os pais dele.
2	Marido, mulher e 3 filhas [citados pelo nome, em casa].
3	O pai, a mãe, o irmão, o tio, a cunhada e os 3 filhos.
4	Marido, mulher e 4 filhas.
5	Mulher e 2 filhos [em casa].
6	Esposo, 3 filhos e sogra [citados pelo nome].
7	Marido, 2 filhos, a mãe, o pai, a sogra, o sogro não tem mais [em casa]. A cunhada, o cunhado, os 11 irmãos.
8	Irmãos e filhos.
9	4 filhos e marido [citados pelo nome].
10	Os 3 filhos e o marido [citados pelo nome].
11	O pai, a mãe, as irmãs, o irmão, as filhas e o marido.
12	Os pais e os irmãos.
13	Marido, os filhos [citados pelo nome].
14	Tanta gente... marido, filhos, pai, cunhada ali, irmão, os sobrinhos, o irmão dele, os amigos que considera.
15	O marido e os filhos.
16	A mãe, o pai, 3 irmãos, tem as avós, as tias, bastante gente. [em casa] mulher, marido e 2 meninos.
17	O pai, os irmãos, primas, primo...cunhado...avós, tios é...

CAPÍTULO VII

DISCURSOS

Uma vez constituídos os quadros temáticos comparativos, fazer uma análise de discurso e analisar os dados à luz das categorias utilizadas para uma observação e para uma elaboração do roteiro das entrevistas. Essas categorias serão revistas na própria análise, de maneira a empreender a crítica sobre a construção do objeto de pesquisa: a sexualidade infantil. Nesse sentido, as categorias prévias são metodologicamente datadas e ocupam seu lugar as categorias emergentes dos discursos, conforme relatado na análise.

CATEGORIAS PRÉVIAS

Das categorias prévias de análise, construídas na observação, elaboramos as questões da entrevista. Cada categoria prévia teve também o sentido de não colocar o olhar da observadora totalmente ingênuo diante do campo estudado. Esse procedimento foi adotado para assegurar a focalização do estudo e, como dito, para a concepção da entrevista semi-estruturada. São categorias construídas também pelo próprio processo de observação na interação no campo com os agentes. Embora sofram, tanto as categorias quanto o procedimento, influências da concepção de sexualidade antecipada pela pesquisadora, conforme expomos na primeira parte da tese. Há uma idéia antecipada, que é a nossa, de considerar a sexualidade infantil observável, na escola e na família, pelas relações e pelas interações estabelecidas com a criança e pela criança (através da linguagem, se ainda for possível dizê-lo).

Listamos a seguir as categorias prévias, a fim de apenas expor a guia que foi utilizada para a ordem da entrevista: 1) Constituição da família; 2) Sexualidade da família; 3) Sexualidade da criança na família; 4) Sexualidade da criança na escola; 5) Sexualidade da mãe na escola; 6) Escolarização da criança; 7) Socialização da criança; 8) Produção de questões de

sexualidade na família; 9) Contraponto da família com a escola nas questões de sexualidade; 10) Relações familiares; 11) Papel da criança nas relações familiares; 12) As figuras parentais; 13) Sentimentos familiares; 14) Atitudes da família em relação à escola; 15) Atitudes da família em relação à criança na escola e 16) Relações da família com os agentes da escola.

A partir da fala das entrevistadas, reelaboramos as categorias para análise, pela contundência de tópicos surgidos nesses discursos.

ANÁLISE DE DISCURSO DAS ENTREVISTAS

A análise de discurso aqui desenvolvida, além do conceito foucaultiano de formação discursiva, como apresentamos páginas atrás, se baseia em Maingueneau (1997), Orlandi (2002) e Niel (s/d), sendo que esse último autor aborda a análise estrutural de textos literários. O que nos concerne agora é pôr a análise em prática.

Para o trabalho com as entrevistas, por se tratar de um texto estabelecido a partir de *uma fala*, a análise de discurso coloca, de início, um problema que consiste em definir como lidar com os dados de forma a tecer com eles a rede de produção de sentidos. Além de trabalhar não com a totalidade das entrevistas, mas sim nos sulcos de seus sentidos, pressupomos que a solução seja considerar dessituado o sujeito falante – representado pela entrevistada, primordialmente na posição de mãe de criança da escola infantil do campo pesquisado –, tratada a linguagem em sua polivocidade e não em sua estrutura. Na situação da entrevista, a interlocução material se dá entre duas pessoas previamente identificadas, mas a interlocução simbólica se dá com uma multiplicidade de posições subjetivas. A posição social dos interlocutores precisa ser continuamente considerada. Na formação discursiva dos enunciados das entrevistadas, há a emergência de uma multiplicidade de vozes. São as vozes dos filhos, das filhas, do pai e da mãe, do vizinho, da vizinha, do marido, da professora, da coordenadora, das várias posições do enunciador, do coletivo e da voz do povo. Portanto, a informante assume a *persona* de um ventríloquo, que fala, mas se escuta em um outro lugar.

Como não existe incompatibilidade entre análise de discurso e enunciado, a repartição das entrevistas segue a forma de pequenos trechos de fala, no modo fraseado de sua emissão, pelo recurso à passagem ao discurso indireto ou ao parafraseado pelo escopo da análise, que juntos compõem o enunciado. Nesse nível se situa o tratamento dos dados, podendo-se descrever, então, as relações na capilaridade dos discursos colecionados. Nesse sentido, a função enunciativa que permite a existência da rede de discurso analisada é a entrevista.

Façamos, no entanto, a ressalva de que, tomado o conjunto das entrevistas, não se tem nelas a pretensão de fazê-las parte de uma episteme, porque a posição das informantes está descentrada, é periférica, sendo a escola e a televisão a porta de través por onde os discursos se propagam e fazem rede. Por outro lado, reflete-se a justa medida de um saber local e contingente, mesmo que, em aparência, irrefletido. A sexualidade infantil como objeto do estudo foi colocada antecipadamente, na propositura da entrevista, mas nada a prejudicar a produção dos discursos em pauta. Por causa dos efeitos do que se diz sobre o que se diz, aventamos neles as formas de pensamento.

Para a análise dos discursos, elaboramos dois tipos de elementos constitutivos dos quadros, um sintético e outro linear, para cada agrupamento de perguntas propostas à entrevistada. O primeiro tipo de elemento constitutivo do quadro é um discurso indireto das respostas formatado pela análise. O segundo tipo coloca as respostas na íntegra, proporcionando uma apreensão global do texto para uma análise em sua pluralidade de vozes e para uma visada dos níveis discursivos. Assim, os quadros representam já uma segmentação analítica.

Para visualização do *corpus* da análise – as entrevistas –, optamos pela composição do formato de quadro híbrido, internamente integrado por esses dois tipos de elementos, porque o uso linear das transcrições das respostas tornaria o texto muito extenso. Não obstante, consideramos necessário usar transcrições das entrevistas, haja vista o *ethos* lingüístico-social das informantes. As transcrições estão na expressão do falante, sem correções nem emendas (para exemplo da expressão coloquial das informantes, ver o Quadro 7, complemento textual do Quadro 6). Mas não apresentamos quadros para todas as

questões, fazemos o desenvolvimento textual da análise com fragmentos de discursos. Assim, pretendemos tornar a expressão do pensamento sobre a sexualidade do conjunto das informantes tão fluente quanto possível, reunindo em um só texto aquilo que foi registrado isoladamente, mas que faz parte de um mesmo espaço discursivo.

Afinal, a formação discursiva resultante da análise das entrevistas precisa demonstrar as regularidades que partem dos enunciados e apontar para aquilo que os caracteriza.

Sonho de casar

A Entrevista 01 é de uma professora³¹, colocada para contraste com as entrevistas das mães. A tradição está representada pela imagem do avô como modelo ideal da família por ele construída: religiosidade, união, trabalho; família sustentável e alicerçada nos valores religiosos, do trabalho e da presença paternal na vida de todos. A separação, como fato de influência para a formação da família, é citada como exemplo a ser evitado. E a pessoa que influenciou representa também a tradição, como arauto do conhecimento experiente e afetivamente vinculado, na qualidade de irmã e mais velha. A diferença entre os enunciados será de racionalização, de racionalidade, pois a professora detém maior rigor nas suas formulações (Quadro 6 e Quadro 7).

Nas demais famílias, as idéias de influência partem de uma vontade, de um desejo. Tanto há o modelo social, que serve de motivação, como o da própria relação dos pais. Mas as idéias fortes são a de ter a própria casa e a de ter os próprios filhos.

No modelo social, tanto na idéia como no fato mencionados, o que há é a imagem do exemplo dado por padrões e assimilado pela mãe na posição de empregada. As famílias de uma superioridade social servindo de organizador da vontade de conseguir para si aquela

³¹ Esta professora possui filho na idade de seis anos e foi entrevistada também na qualidade de mãe, embora a criança não estude na escola onde fizemos o estudo.

vida de casa, casal e filhos. Ao cuidar da casa dos outros, ter vontade de cuidar da própria casa; ao cuidar dos filhos dos outros, ter vontade de cuidar dos próprios filhos; ao ver os outros gostarem dos filhos e dizerem que é bom, ter vontade de ter filhos. Através do vínculo do trabalho, o contato com a produção simbólica objetivada na família conjugal. Essa ligação doméstica faz todo o trabalho de incorporação de uma sexualidade domesticada, como se depreende de um dos enunciados:

Eu era doida por criança ⇒ quando trabalhava em um lugar que tinha criança ⇒ tinha vontade de ter o da gente ⇒ toda vida eu adorava ⇒ adoro criança

Esse enunciado encadeia duas seqüências. Uma experiência do “eu” e uma experiência do “a gente”. O “eu” expressa a subjetividade se desenrolando no tempo da consciência objetiva: Eu era doida por criança – toda vida eu adorava – adoro criança. O tempo verbal usado se flexiona do passado imperfeito para o presente, em um contínuo, mediado pela experiência social de trabalhar onde tinha criança, o que insere o “eu” no interior de uma vontade compartilhada, enunciada pelo uso de “a gente” no lugar do “eu” antes referido, já que não era uma experiência individual, em que se colocaria o passado de outra forma: eu trabalhei onde tinha criança e tive vontade de ter o meu. A lógica tem o sentido da experiência concreta refletindo sobre a pessoa, que se enuncia como uma não individualização, mas como inserção em uma ordem de coletividade, pois quando a gente trabalha onde tem criança, tem vontade de ter o da gente. O agente sofre e é cúmplice da ação do meio.

O sonho de ter uma família, unida pelo sentimento de amor e de carinho, casar-se na igreja e ter muitos filhos. Esse pensamento chega ao paroxismo quando uma mãe responde “não pensei em nada”, “era doida para ter um filho”. A loucura e a ausência de reflexão fazem par com o sonho. A família se formava para viver em separado, separar as casas e as filhas terem a sua prole. Assim, a realização do sonho serve de eufemismo para a força simbólica do social que determina a formação das famílias nos moldes da conjugalidade e da

reprodução, a ponto de se denominar isso de vocação. Nesse sentido, o sonho se traduz em ilusão, pois nem sempre se realiza dessa forma. Entre as informantes é muito forte a decepção com uma separação conjugal, difícil de superar.

Eis aí a realização da herança, através do *habitus*, em seu efeito na vida e na linguagem, e que a própria linguagem faz perpetuar: sendo as disposições incorporadas de ter casa – ter filhos, geradoras da vontade, do desejo ou da ambição de casar, nesta ordem, lembramos Bourdieu, *a necessidade se torna virtude*.

Desde pequena, a criança faz a casa e cuida dela. É precioso o tempo dedicado a casa nas formas de trabalhos caseiros executados pelas meninas e outros mandados executados pelos meninos. Sempre a repartição entre os espaços da casa e da rua e o aproveitamento da menina para as coisas da casa e do menino para as coisas da rua.

Sobre essa repartição, cremos que seja uma questão de gênero afetando os espaços de definição e diferenciação da sexualidade: a menina resguardada, presa; e o menino em contato com o mundo, solto. Mas também acreditamos que não seja só isso. Ambos os mundos parecem precários e exige um complexo trabalho por parte da criança na elaboração objetiva e subjetiva das condições de existência nesses espaços. Se nos ativermos aos meninos, eles talvez estejam numa situação bem mais vulnerável do que as meninas e, por isso, o preço pago por eles é até maior do que as meninas pagam pela socialização a qual eles são colocados. Consideramos que ambos, nesse momento de socialização primária, estão submetidos ao mesmo esforço de elaboração simbólica.

Em uma idéia expressa por uma das mães, encontra-se o traço da fantasia: criança era jogada lá de cima. Aquilo, dito pela mãe da informante, ficou na cabeça dela, mas a solução de se amigar para poder ter o filho evidencia um conhecimento mais adiantado, permitindo entender que aquela que acreditava que a criança caía do céu também sabia que era preciso formar um casal para isso acontecer.

Nada mais afastado da carnalidade do ato sexual do que essa metáfora celeste de uma criança caída do céu. A mãe da informante, então, através de uma metafísica celestial, explicava para a filha, e talvez para si mesma, a origem dos bebês.

A fuga é relatada como um dos fatos de influência para a formação da família. Fugir é radicalizar uma ruptura com a situação contingente. No entanto, essa fuga não retrata uma ruptura com a ordem familiar. É apenas um movimento de desvio para se seguir a mesma rota, às vezes mudando-se só de endereço.

Quadro 6 – INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DA FAMÍLIA *

Entrevista ³²	Idéia que tinha sobre família	Pessoa que influenciou	Fato que influenciou
E01	Da família do avô materno. Ele era muito presente, fazia tudo em função da família. Trabalhava. Ensinou religiosidade aos filhos para terem uma família sustentável e alicerçada.	A irmã mais velha.	A separação dos pais. Tudo o que leva para esse lado, ela tira da vida.
E02	Medo de casar nova. Ver meninas casando nova e não dando conta de olhar os filhos, se separando. Casar mais velha casa mais consciente.	Ninguém.	Tempo de namoro (quatro anos). Conhecer bem o rapaz. Hora de casar.
E03	Ter uma família separada. Ambiente tranquilo, agradável.	Vizinho.	Teve problema em casa. Gostava muito dele. Para sair de casa e viver longe do pai.
E04	Ter dificuldades. Horas boas e horas ruins. Não é só com o marido, tem os filhos.	Não, foi por vontade.	Não teve.
E05	Ter um marido, companheiro. Ter os filhos. Sonho. Casar na Igreja. Não deu certo.	Não.	Ter uma pessoa do lado.
E06	Na convivência com os pais sofria muito. Queria ter a própria casa. Tinha o sonho. Ter a própria casa e a própria família.	Paí dizia que era um bom rapaz. O sogro.	Arrumava a casa dos outros e pensava em arrumar a própria casa. Cuidava também dos filhos da patroa e gostava muito deles.

* Nota da Autora: Optamos por uma transcrição fiel das gravações para não interferir na fala ou no resultado das entrevistas.

³² No interior dos quadros, há as seguintes anotações: de E01 a E17, são as codificações das entrevistas (a seqüência numérica das entrevistas segue o mesmo padrão de numeração das casas (Capítulo VI) e das fichas técnicas (Anexo)); os registros de falas superpostas da entrevistadora e de outros são colocados entre colchetes ou posteriores à sigla AE, quando for exclusivamente a entrevistadora.

E07	A união. Muito amor, carinho.	Não, foi por vontade própria.	O namoro.
E08	Não.	Também não.	Não tem não.
E09	Era doida por criança. Quando trabalhava em um lugar que tinha criança tinha vontade de ter os seus.	Não.	Fuga.
E10	Não pensou em nada. Era doida para ter um filho. A mãe falava que criança era jogada lá de cima. Ficou com aquilo na cabeça e se amigou para poder ter o filho e achou bom.	Não falaram nada com ela.	Não soube responder. Nada também.
E11	Não.	Não.	Insistência do pai das filhas.
E12	Na mocidade se sonha casar, ter filho, ter a casa própria. Ia todo mundo casando, iludiu. Toda moça sonha com isso, ter a casa arrumada, as coisas dela direitinho.	Pausa sem resposta.	Ver as colegas casando. Com 15 anos já tinha menino.
E13	Fugiu novinha, não sabia o que era casar, fazer uma família. Não sabia onde estava entrando.	Não, foi aprendendo sozinha.	A fuga. Teve vontade de ter o filho e teve. Arrumou três filhos.
E14	Sonhava em ter uma família. Mas não sonhava muito alto. Remorso por ter ligado. Sonhava em ter filho	Não. O tio falava para o pai que namoro tem que casar. O marido mesmo falou com ela.	Queria ter filho, a casa e o marido, a igreja. Não teve nada para precisar casar
E15	Vocação. Queria casar e ter a própria família. Ter a vida sossegada. O casamento era coisa séria, pra sempre, sempre unido um ao outro.	A mãe e o pai.	Não, a não ser eles (o pai e a mãe), nada não.
E16	Trabalhava na casa de dois médicos, era um casal. Achava bonita a família; gostava muito da criança.	O tio dela, que conhecia o namorado, dizia que era um bom rapaz.	Gostar dele e ele gostar dela. Namoro por dois anos. Noivaram e casaram.
E17	Formou ela mesma a vontade de casar. Sonhava casar e ter os filhos. Ficava vendo as pessoas que era casadinha, ficou com vontade. Casou nova.	Só de amiga, que dizia que era muito bom, que tinha uma filha que ela gostava muito. Os amigos, sim.	Gostavam muito um do outro.

Quadro 7 (linear) – INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DA FAMÍLIA

Idéias sobre família
E01 - Vou falar uma coisa: a idéia que eu tenho de família é a idéia da família do meu avô, porque meu avô sempre foi muito presente na vida nossa, dos filhos, né, de todo mundo. Então, assim, ele..., tudo o que ele fazia era em função dos da família. É... ele trabalhava em função da família. Ele... ele ensinou a religiosidade pra gente, para que a gente também tivesse uma família bem sustentável, bem alicerçada, né! Porque pra gente... eu... [O teu avô materno, né?] É, o meu avô materno.[Ele que te criou, é isso, né?] Isso. [E... e você acha que essa idéia influenciou você?] Muito, muito...[Muito... Pra formar sua família inclusive!]
E02 - Casar mais velha, medo de casar nova. Casar mais velha casa mais consciente, casar nova tem muitos problemas. “Imagine se eu tivesse meus 15 anos e com 3 meninos menor, eu acho que não dava conta”. Não tinha vontade de casar cedo porque via menina nova casando e não dando certo. “Tem menina casando e separando, criando criança novinha, não dando conta de olhar”. [a origem dessa idéia é pela experiência dos outros]
E03 - Ter uma família separada, numa casa com marido, filhos, um ambiente tranquilo, agradável. Eu gostava dele, eu quis ter uma família, filhos. [nenhuma idéia]
E04 - Tinha, tinha, porque a minha mãe conversava muito comigo, com a minha irmã também, que, que, quer dizer, que namorava, eu já era uma adolescente. Então, ela explicava: “O casamento não é sempre um mar de rosas. Você vai ter... como se diz assim... dificuldades, vai ter as horas boas e as horas ruins. Você não vai ficar sozinha com seu marido, você vai ter seus filhos”. Eu já tinha idéia. É isso?
E05 - Eu queria ter assim uma família, né? Ter um marido, viver o resto da minha vida, um companheiro, mas infelizmente não deu certo, ter filhos. Era o meu sonho. Casar na igreja, que ele não casou comigo na igreja. Tudo... Menino: Aí depois vai casar com outra, com outra mulher. E05: Não fala isso não, meu anjo.
E06 - Por que tem a minha infância, a minha convivência com meus pais. A gente sofria muito, sabe? Minha mãe sempre problemática, né? E eu ficava assim, meu Deus, um dia eu quero ter a minha casa, eu quero viver assim uma vida, assim, porque meu pai e minha mãe sempre brigavam muito. Eu falava: Aí, meu Deus! Não deixa isso acontecer...” Porque ela, tinha os problemas dela, eu entendia, eu era até uma das filhas que mais entendia a minha mãe, meu outro irmão não entendia, sabe?, a situação. [Você tinha mais sensibilidade?] Sim, eu tinha, eu tinha, sempre tive. Então, devido quando ela discutia com meu pai, eu “Vou embora morar na casa do Seu Tiquéu”, irmão dela. Eu ficava feliz porque a gente não tinha televisão, a gente não tinha nada, sabe? Muito humilde, não comia carne todo dia, meu tio comia. Eu ficava toda feliz: “Oba! Minha mãe, nós vamos morar com meu tio”. Eu chegava lá com a bolsinha, mas a minha mãe... meu tio punha a gente dentro do carro e “Não, Conceição, o seu lugar é lá, junto com seu marido”. Eu ficava triste. Eu ficava assim torcendo que fosse morar com meu tio. Então, foi assim. Eu não posso falar assim. Meu pai dava muito carinho para a gente, mas a minha mãe, não era por ruindade, era porque ela era doente, né? Mas assim... Quando meu pai chegava, ele brigava com ela, porque ela não podia bater, porque os médicos falavam que ela não tinha controle, se ela pegasse ela pegava até por..., por que com o problema na cabeça? Mas o meu pai brigava, falava para ela não tocar na gente e tal. Mas o meu pai e a minha avó também sempre tentava dar aquele carinho assim que a minha mãe não podia dar. Eles sempre tentava, né? [Alguma idéia tinha na tua cabeça...] Eu tinha... nossa! Meu sonho, tinha meu sonho. Nossa! Ter minha casa, ter a minha família, porque... quem é que não deseja isso, né? Aí, eu fui trabalhar fora. A minha mãe brigava, não queria que eu fosse trabalhar porque eu tinha que dar conta de tudo, era só eu de... tinha a minha outra irmã que já tinha casado. Eu falei “Eu quero ter o meu dinheiro para comprar as minhas coisas”. E eu tive vontade. Saí, fui trabalhar fora. Aí fiquei “Ah, se Deus quiser, um dia eu vou ter a minha casa”. Até que Deus ajudou que... [Deu certo.] Deu certo... [Aconteceu?] Aconteceu.
E07 - A gente fica assim sem jeito de falar, mas acho que é a união. A união que faz a força. Basta ter união na família que aí a gente consegue formar uma família. Muito amor, carinho, a gente consegue.
E08 – Não.

<p>E09 - Acho que influenciou, né? Influenciou. É eu era doida por criança, quando trabalhava em um lugar que tinha criança, tinha vontade assim, de ter o da gente, né, porque toda vida, eu adorava, adoro criança. [Como foi se formando essa idéia, na sua cabeça? Faz tempo, não é, tem que lembrar um pouco.] É, fazem dezesseis anos, toda vida, eu queria ter os meus mesmo.</p>
<p>E10 - Não, não pensei em nada.</p>
<p>E11 - Não. Não tinha não. Não tinha isso.</p>
<p>E12 - Não. Nem uma idéia. Ah, a gente quando tá assim na mocidade, a gente sempre sonha casar, ter filho, ter a casa da gente própria. É isso. [Fala desse sonho.] Ah, nós começamos cedo. Nossa! Ah, eu... é difícil! [Lembrar?] Por que a gente sempre foi assim, saía muito e tinha aquela vontade, sabe, ia todo mundo casando, eu falava: “Ah, quando chegar a minha vez, a minha vez...”, e daí a gente foi iludindo... foi igual aconteceu comigo, eu iludi muito, embarquei muito no fundo nesse sonho, e tive o menino, não deu certo; veio outro menino, não deu certo. Aí, até que enfim aconteceu, né? É o sonho que a gente tem. Acho que toda, toda moça sonha com isso, ter a casa dela, arrumada, as coisas dela direitinho. E isso. [Bonita a história.]</p>
<p>E13 - Não. [Nem alguma idéia assim... E quando você formou, tinha alguma coisa que se passava na sua cabeça, algum pensamento do que é uma família influenciou você?] Fugi novinha, nem sabia o que era casar. [Me conta.] Hã! [Me conta.] Fugi com 14 anos. Eu não sabia que eu ia ter que casar, que eu ia ter que fazer uma família. Assim, desde criança, deu certo. [Sorte, né?] É. [E esforço também, né?] Nem sabia de qual família eu tava entrando, se era do bem se era do mal, porque tem gente ruim e tem gente boa. Não sabia onde tava entrando.</p>
<p>E14 - Não. [Tinha alguma idéia, assim, quando você formou...] Eu sonhei uma família? [Hum, hum.] Ah, a gente sempre sonha em ter uma família, ter um lar, né? [Como era esse sonho, me explica um pouco essa idéia.] Nunca sonhei muito alto, sabe, costumada com muito pouco, não sonhava muito alto, não. Acho que foi um sonho, o que tá acontecendo tá bão pra mim. [Como você achava que tinha que ser, na sua cabeça?] Pra mim, tá tudo bão, a única coisa que eu tenho remorso até hoje, é de ter me ligado. Que por mais que é difícil a gente vê, isso aí eu não queria ter operado, se fosse pra mim ter mais um neném, eu queria, né? Mais uma menina, ou que seja menino. Inteirar os 4 meninos, eu queria. [E o sonho era o quê? Qual era o sonho que tinha na tua cabeça?] Era ter filho. Sonhava em ter filho.</p>
<p>E15 - Ah, eu sempre tive essa vocação, né? Mesmo em solteira, eu falava: “Eu quero casar e ter minha família.” Que eu achava muito bonito a família do meu pai e minha mãe, era uns irmão muito unido. Pesar que meu pai bebia muito, mas homem excelente, trabalhador, nunca deixou faltar nada pra gente, sempre trabalhando, tudo que podia fazer por nós, fazia. Aí, eu sempre falava pra mãe: “Ah, eu quero casar e ter minha família, também, ter a minha vida sossegada.” Igual ao conselho que ela deu: “Não, minha filha, igual eu sou casada, tenho ocês, eu quero que ocês construa a família, também.”</p>
<p>E16 - Influenciou assim, que eu trabalhava em Barbacena, dois médico, era um casal, e eu sempre gostei muito de criança, via... achava bonito a família, né, então eu acho que é isso. [Então como foi a influência, você trabalhava com os médicos e...?] Eu trabalha com os médicos e tenho um tio meu que mora em Pedra do Sino, e eu vinha pra lá, quando eu vinha, eu vinha pra lá, e de lá que eu vinha pra minha casa. Aí eu lá fiquei conhecendo o Quincas. Lá que eu fiquei conhecendo o Quincas, lá que eu fiquei conhecendo ele, aí eu fiquei conhecendo ele, e ele começou a me namorar, foi até casar.</p>
<p>E17 - (pausa) Não. Eu formei mesmo, assim. [No que você pensava na época?] Eu tinha vontade de casar, mesmo, meu sonho era casar e ter meus filho. Eu pensava muito. [Por que você tinha essa idéia assim? De onde que vinha essa idéia?] Ah, sei lá, eu gostava. Gostava assim, ficava vendo as pessoa que era casadinha, então aquilo... eu fiquei com muita vontade. Eu casei nova, casei com 18 anos que eu casei.</p>

Nos trechos abaixo, há a reprodução de um enunciado no qual aparecem várias vozes e, em seguida, a reprodução de um diálogo com a criança que participou da entrevista junto com a mãe. Os trechos trazem a enunciação da idéia de casar desde a mãe da mãe, até a criança, que apreendeu da mãe dela essa idéia. São diálogos de entrevistas distintas, e a emergência desse tópico em múltiplas posições esclarece, a nosso ver, uma formação discursiva da sexualidade conjugal cuja incorporação se expressa também na recusa da menina em casar com quem, pelo recurso ao impropério que ela usa para xingar o menino, seria impróprio. Na fala da informante, em seguida, o desejo de casar se expressa no seio da intenção de formar uma família e a recordação das palavras maternas e dos dizeres do pai e da mãe, juntos, sintetiza esse percurso.

Voz do passado da informante: “Eu quero casar e ter minha família”.

Falando para a mãe dela: “Ah, eu quero casar e ter minha família, também, ter a minha vida sossegada”.

Conselho da mãe: “Não, minha filha, igual eu sou casada, tenho ocês, eu quero que ocês construa a família também”.

Discurso indireto do pai e da mãe: falava que o casamento era uma coisa muito séria pra olhar bem antes de casar, não queria ver gente casando e amanhã separando.

Querida ver o casamento pra sempre, sempre unido um ao outro.

Diálogo entre a mãe, a entrevistadora e a menina de 5 anos. A fala da criança está entre parênteses.

E qual o principal motivo dela estar na escola, agora?

(Marcos Antonio!)

Marco Antonio, quem é Marco Antonio?

(É um menino).

Opa! Isso promete casamento!

(É, eu não vou casar com () daquele jeito, não!)

Ah, bom..., então me ex..., vai ou não vai?

(Vou).

Mas ele é o que, mesmo, que você falou?

(Um viadinho).

Nossa Senhora! Está com raiva dele?

(Muito!)

Paixão desde criança.

(É)

É da tua salinha?

(É)

Acho que vou entrevistar você, não vou entrevistar sua mãe mais não!

Ela sabe mais que eu.

E que eu, também.

Tem mais resposta que a gente!

Nesses dois fragmentos discursivos intervalados – porque vêm das mães antepassadas até a enunciação pela criança da mesma palavra *casamento* –, mostra-se como perdura a incorporação do *habitus* para casar nesse contexto familiar, e como a linguagem é também seu revelador.

Autoridade e autorizado

Comparando o passado com o presente, a diferença entre a família de hoje e a em que as mães foram criadas se dá de muitas maneiras. Acentua-se a evolução do mundo social, que mudou muito, refletindo nas famílias: as drogas e a violência na rua surgem como ameaças do mundo atual também para essas comunidades rurais. O aprendizado da criança pela televisão e pela escola está modificando também as relações de autoridade entre pais e filhos, a maior dificuldade a ser enfrentada hoje como efeito dessa mudança está sendo a perda da autoridade da mãe e do pai diante da criança. Antigamente, era mais rígido no respeito a pai e mãe, constituindo um medo a essas figuras, principalmente ao pai (Quadro 8).

Essa perda de autoridade está associada, em um primeiro momento, ao aprendizado das crianças pela televisão, como fator de ganho em sabedoria, em si maliciosa, porque cheia de novidades que fazem os adultos parecerem bobos, fazendo as crianças dar respostas mais sabidas, com comportamento avançado, “no saber das coisas”, destituídos a mãe e o pai do saber competente que era o da vida, do respeito, da voz ativa. Mas também está relacionada à escola, ao estudo, como um outro tipo de sabedoria. A voz ativa do pai e da mãe se perdeu, mas pode ser encontrada em outros mediadores, como a TV e a escola. O saber da mãe e do pai está obsoleto, não serve mais à vida. Conviver com esse filho que “quer ser mais *sabidão*” é o desafio para a família atual. Não é mais sua majestade, o bebê, mas seu mestre, o bebê.

As crianças estão mais levadas, mais atrevidas, agora não choram quando são chamadas à atenção e ficam insatisfeitas com a condição material dos pais: a mãe diz que fica até constrangida de dizer que não tem condições de dar algo que a criança pede e que precisa comprar, o que é a introjeção de uma culpa por não ter o dinheiro, que representa o discurso da livre concorrência: se não tem é porque é incapaz de ganhar.

Essa mãe está se sentindo sem o seu papel, se olhar para o passado, e não está ainda claro qual é o papel dela. Por isso que a escola, nesses discursos, enquanto espaço social da criança, é também um importante espaço social das mães, preocupadas e envolvidas com a escolarização de seus filhos e filhas.

A escola, espaço social também da mãe, é um traço que marca essa família atual comparativamente à anterior. Antes a escola era considerada “bobice” pela mãe de uma das informantes, e hoje ela e as outras mães têm uma relação mais estreita com a escola, indo às reuniões e participando dos assuntos escolares. Dão valor à escola. A própria educação doméstica perdeu em seu caráter arbitrário e ganhou, com os tempos, uma maior racionalidade, pois, se antes a ordem era “não pode brincar com a menina”, “não pode ir ali”, “não pode isso e não pode aquilo”, hoje a educação tornou-se mais inteligível, “os limites têm que ter lógica”, graças até a melhorias na legislação de direitos à infância, como citada por uma das mães: “hoje é difícil uma criança trabalhar porque a lei é diferente” e

antes, quando pequena, o pai dizia que se não trabalhasse, não comia, e ela ia para o brejo roçar, com a água até a cintura.

As condições para o estudo das crianças melhoraram. E, se algo vislumbra a boa mudança, é a facilidade para conseguir uniforme ou material para a escola dos filhos. Vemos em processo o avançar dos valores da escola na vida dessas famílias e percebemos o quanto há de débito para com elas, pois oferecemos, em nossos rincões, o que há ainda de precária qualidade em termos de educação infantil.

As diferenças também são indicadas na estrutura familiar: não há mais pai e mãe juntos, a ausência do pai ocupada pelo avô ou, como hipótese, pelo próprio filho; a existência de mães solteiras ou separadas, em um contexto onde a conjugalidade é a norma.

A briga e o nervosismo que havia em uma família deu lugar à reconstrução de uma outra, livrada por Deus, que tem menção recorrente tanto no discurso da evangélica como no de algumas católicas; se não fosse Ele, quase fica igual, a família dela como era a dos pais. O sentido da reconstrução também é dado quando uma das mães se refere à união atual com o seu marido e à preocupação de passar para os filhos esse modelo de união, em contraponto à família anterior dela, cujos pais se separaram. Essa modelar correspondência entre projeção e atuação é uma das características da herança e da fabricação do herdeiro (questionamo-nos se esse não é um conceito burguês) e está bem representada pelo padrão da professora.

As famílias das crianças da escola ainda não se vêem em uma dimensão do projeto (estão em processo de aburguesamento não concluído, portanto?), tal qual é a perspectiva da professora engajada pela profissão em uma ideologia de modelo, união, progresso, futuro, consubstanciada na gestão de pai para filho. Mas a escola infantil está aí para auxiliá-los!

No fragmento abaixo – um diálogo imaginário no sentido discursivo –, estabelece-se uma relação entre o discurso da autoridade e o do autorizado. Na família em que foi criada, a mãe obedecia a mais severa ordem do pai. Ao criar sua própria família, tem a liberdade

conquistada, principalmente pelo contraponto com o marido. Ela assume a posição de autoridade perante o filho e a todos da casa. O que muda é que essa autoridade está sendo desestabilizada pela sabedoria do filho, adquirida pelo saber escolar quando corrige a pronúncia de palavras, ou pelos costumes transmitidos pela escola ou adquiridos na relação do filho com o mundo. O filho é o autorizado pela escola. Esses costumes dão origem a um sentimento de “querer ser mais do que os pais”, que a mãe percebe e vê como causa de desassossego na família (Quadro 8).

Voz da mãe educadora: “Vilmar, não é assim”.

Voz do filho: “Ah, mãe, hoje em dia, o mundo tá mudado. Hoje, é diferente, mãe”.

Como é: “Só que ele não me responde, se eu dou um grito mais alto, ele baixa a cabeça. Às vezes eu falo uma palavra errada, ele fala”:

Voz do filho: “Não é assim, não, mãe, é diferente, agora”.

Voz da mãe educadora: “A gente não anda assim, não fala isso”.

Voz do filho: “Fala sim, mãe. É assim mesmo”.

Voz da mãe educadora: “Não quero vê briga dentro de casa, não”.

Como é: “Hoje em dia, tá muito mudado. Tirando isso, não. Ele vive bem, não briga. Eu falo muito com ele. Que a coisa mais feia é uma briga, os irmão brigar, viver de mal um com outro. É só os filhos que quer ser mais sabidão, querer ser mais que a gente”.

Como era: “Igual eu fui criada na outra família, não tinha nada disso não, era uma família sossegada... Na época, eu não sabia o que era uma missa, eu não sabia o que era pôr o pé do lado de fora de casa, assim, pra falar”:

Como é: “Agora, vou numa festa”.

Como era: “Nem na igreja o pai não deixava a gente ir. Era só dentro de casa, de dentro de casa na escola, da escola na roça. Ninguém saía de dentro de casa, deu quatro e meia, cinco horas, o pai fechava a porta e ninguém saía. Era só dentro de casa, mesmo”.

Como é: “Agora, não, agora eu tenho a minha liberdade, me arrumo e vou pra festa, tanta festa que tem, o meu marido nem pega...”

Quadro 8 – DIFERENÇAS ENTRE A FAMÍLIA DE CRIAÇÃO E A QUE FORMOU

Diferença entre a família que tem hoje e a que foi criada	Em quê
E01 - Muito, muitão.	<p>É assim, isso que você acabou de falar, mas exatamente ao contrário. É a união, assim eu e meu marido estamos juntos, nós dois, levando o casamento e levando a nossa família, os nossos filhos, criando os nossos filhos. Então, quer dizer, nós estamos passando para os nossos filhos que... que um casamento ele depende de um marido e de uma mulher, mas se acontecer de não dar certo mais, eles vão estar sempre com o pai e a mãe do lado.</p> <p>AE – Então, com relação a sua família, a família que você se criou isso era diferente por quê? Como era na família que você se criou?</p> <p>E01 - Não, assim a única diferença que tem assim é a do meu pai e da minha mãe, mas minha avó e meu avô sempre tiveram juntos, meus tios também sempre tiveram juntos e os meus irmãos também são casados e, e isso tudo ajuda.</p> <p>AE - Sim...</p> <p>AE - Mas do teu pai e da tua mãe essa diferença é exatamente o que, só pra eu entender bem o fato deles?</p> <p>E01 - Não terem o casamento não ter dado certo.</p>
E02 - Muito diferente.	<p>Começa com a escola, porque hoje eu vejo as minhas meninas estudando, vou em reunião, vou em tudo. A minha mãe não ia em nada, ficava lá na escola perdidinha. Às vezes eu pedia dinheiro para comprar alguma coisa na escola e ela “não vou dar dinheiro para bobice”. Minha mãe nem sabia para quê era. Chegava lá e ficava numa situação: como é que eu ia falar que não tinha? Hoje eu procuro fazer tudo: se tiver alguma reunião da minha menina, eu lá vou; tudo o que pede eu quero tentar dar; uniforme, que não tinha. Era aquela coisa.</p> <p>Minha mãe me prendia muito também, falava: “Não pode ir ali, não pode brincar com a menina, não pode isso e não pode aquilo”. Não podia nada. Deus me livre, não pode ser assim não. Tem que ter limite, mas tem que ter lógica.</p>
E03 - É diferente.	<p>Apesar dos problemas fui criada com pai e mãe. Meus filhos não. Apoio. Olhava e via [pai e mãe]. Meus filhos não: o pai foi embora. O menino tinha 1 ano e 7 meses. Não sabe o que é viver numa casa com pai e mãe.</p>
E04 - Acho que é um pouquinho diferente, porque...	<p>Não, porque agora pra gente, por exemplo, nos filhos pra gente educar tá sendo mais difícil; e no tempo em que eu era menor, que tinha a idade das minhas filhas, eu acho que era assim, não é que era mais fácil, mas era melhor, né? Você vê agora que tem tanta droga solta. Certas horas, você não pode sair com seus filhos, você não tem liberdade. Então, eu acho que agora é mais difícil, bem mais difícil do que no tempo em que eu era do tamanho das minhas filhas.</p>
E05 - É.	<p>Ah, hoje, os meninos não obedece direito, né? No tempo de antigamente era mais rígido, né? Hoje, nem se respeita pai nem mãe. É o que eu acho. Eu acho que até hoje se meu pai chegar do meu lado, eu tenho medo dele. Até hoje eu morro de medo dele.</p> <p>[Menino - Eu morro de medo do pai da minha mãe.]</p>

	E05 - Hoje as crianças... pra gente, né? Ah, foi o jeito que foi criado, né?
E06 - Com certeza.	Pai e mãe brigavam muito. Saúde da mãe nervosa. Ela mesma ficou nervosa. Pegou com Deus. Não queria isso. Livrou-se do remédio. Venceu. Depois engravidou do caçula.
E07 - É.	Era mais fácil as coisas, agora está mais difícil. Está muito difícil educar. Antigamente tudo o que se dava aos filhos achavam bom. Hoje, quanto mais você faz para eles, mais dá, eles ainda acham ruim, ainda com a gente. O mundo que a gente tá vivendo hoje tem muita droga. Muita coisa ruim tá acontecendo com a nossa família. A gente tem que rezar muito, pedir a Deus para ajudar a gente.
E08 - É.	Foi criada muito direito. Antigamente não era assim. Era diferente de hoje.
E09 - Acha que é.	A criança de hoje é mais levada. Antes falavam com ela e ficava quietinha. De primeiro as mães chamavam a atenção e choravam. Agora não.
E10 - É.	A vida de agora é mais fácil. Não vê mãe bater nos filhos igual apanhava. Se não fosse trabalhar apanhava ou não comia. Hoje é difícil uma criança trabalhar porque a lei é diferente.
E11 - Com certeza.	O comportamento das crianças. Hoje é muito avançado. Brigam mais que antes. Eram mais obedientes. Agora a criança é muito avançada nas coisas, no saber das coisas. São muito curiosas cada um deles.
E12 - Tem.	Mais dificuldade. O pai e a mãe falava e hoje se fala e não resolve. Antes eles falavam “Não tem condições de dar”. Hoje as crianças vêm e pedem e você fica sem graça de dizer: “Mãe não tem condições”
E13 - É.	Não sabe. Não lembra direito. De primeiro era mais difícil. Agora não é tão difícil. Material escolar a gente não tinha, agora a gente consegue.
E14 - É.	A educação da gente... os filhos é mais atrevidinho.
E15 - É.	Pelo conviver da criança. Os filhos quer ser mais sabidão, querer ser mais que a gente.
E16 - É muito diferente.	Os meninos de hoje... na época da gente era só um olhar. Eles não, você chama a atenção e eles não... Hoje as coisas é mais evoluída, as crianças assiste muito televisão, aprende muito com a televisão. Tem certas respostas que eles dá pra gente que fica até bobo de ver, de ouvir. O valor às coisas mudou.
E17 - É muito diferente.	Os meninos de agora, não adianta nem falar com ele, que ele me responde. Nunca [ela] falou uma palavra mais alta com a mãe. Nós tudo foi criado no maior respeito. No dia de hoje, se eles escutar uma palavra mal falada ele chega dentro de casa, fala. A gente vai falar que não pode fazer, ele faz de conta que não escuta.

Tudo igual, mas cada uma é de um jeito

As diferenças melhor se identificam em contraste com as semelhanças. Somente uma mãe disse que não há diferença entre a família dela e as outras, entre as do meio local,

considerando tudo igual. Essa postura sugere um afastamento do meio, pois não lida com as diferenças e semelhanças características do mundo social. O laconismo dessa entrevista aparece em quase todas as respostas: a timidez, a desconfiança e o silêncio fazem parte dessa situação discursiva da entrevista e, pareceu-nos, neste caso, por causa do assunto tratado (Quadro 9 e Quadro 10).

As famílias diferentes são aquelas mais liberais; não tem a ausência do pai e preenchimento pelo avô; situação financeira melhor ou pior; no corrigir os filhos, criar e viver; não são separadas; com problemas de álcool – pior que o desemprego – na convivência; gente mais estúpida, que briga mais; no bom comportamento; no fazer gosto aos filhos; no ter pai que não tem muito amor; não ter liberdade em nada; são mais liberais – diferentes dos pais e da família da informante; arranjo na estrutura; “é difícil olhar essa diferença”: mais conforto, brinquedo que os filhos não têm.

Achar no outro o seu ser diferente é mais fácil do que enxergar no outro o seu ser semelhante. Semelhança por estarem igualmente juntos criando os filhos, terem uma meta estabelecida pelo casal, esse é o discurso da professora. As mães se vêem no semelhante indicando o marido dentro de casa, os filhos, não serem de deixar as crianças na rua, terem uma religião; separados, com a presença somente do pai ou da mãe; o jeito das crianças conversar melhor; a união; no conviver dos filhos educados, que não respondem; na preocupação com os filhos, do respeito, de educar, nos estudos; no criar os filhos (prender ou não prender). Outras informantes não acham que há famílias semelhantes às delas, “cada um é de um jeito”, o marido ter casado 7 vezes e a ex-mulher pegar o irmão, acha que isso não se repete lá no Acampamento, cada uma é diferente da outra. As que não sabem, imaginam que ter a criança levada, no modo de educar, de conviver; e uma informante acha raro encontrar uma família como a dela que conheceu o marido quando era criança e casou aos 15 anos.

Em suma, viver bem debaixo do mesmo teto, apesar das dificuldades, unifica as diferenças pelo ideal de família local, como se vê no conselho que vem do outro:

“É igual uma dona que tá arrumando lenha comigo, acha que a família é muito bonita, que convive muito bem mesmo, me dá muito conselho. ‘Esse aí, Vanda, esse bebe as pingas dele, mas o Zé é um homem bom, o Zé é trabalhador, o Zé não te bate, o Zé não judia de você, o Zé não te maltrata’. Ele bebe, ele chega dentro de casa, ele senta, fica caladinho, se ele fala mais alto eu falo: ‘Fica calado, Zé, hoje, eu não tô pra conversa’. Ele pega e fica calado, não responde, não”.

“Ser cada um de um jeito”, as negações e as frases incompletas indicam uma marca nesses discursos que é a reticência. Ao invés do pensar argumentativo, discursos lacunares que apontam para o inacabado. A reticência e a negação como indicadoras também da reserva no discurso, da conexão entre o modo de pensar e modo de dizer:

AE - É, mas o que você considera que é abuso sexual em criança, pela família?

Ah, eu não sei direito, não.

AE - Não, alguma coisa assim, que você considera abuso sexual?

Não sei direito explicar, não.

AE - Já aconteceu abuso com alguma criança que você conhece, já aconteceu?

Não, que eu conheço, não.

Quadro 9 – DIFERENÇAS ENTRE FAMÍLIAS LOCAIS

Há famílias diferentes E01 - Muito!	Em quê E01 – Ah, sim... Existem... Existem as famílias que são, são só pai e o filho, mãe e o filho existem. Eu tenho sobrinhas que são mães solteiras e... e vivem, também e os sobrinhos são... são eles têm o pé no chão. Tenho... Tenho irmã viúva, também que toca a vida dela e é uma forma diferente de família!
E02 - Com certeza.	Tem gente mais liberal, tem gente que prende mais ainda, tem muita coisa diferente. [a da irmã] Se for pra mim sair de casa sem saber onde deixei meus filhos, eu não faço isso de jeito nenhum.
E03 - hã, hã...	Ah, tipo assim, tem mesmo uma prima minha que é casada, casou na mesma época em que eu casei, ela tem filhos. Inclusive um filho dela é colega do meu filho também, não do que estuda, de outro. Então, eu vejo: o casamento deu certinho, ela vive bem. Depois, o filho “Ah, vou falar com meu pai e tal, minha mãe”. Aqui em casa, não. Ele não tem a quem recorrer, tanto que ele se apegou ao meu avô... meu pai, aliás, o avô dele, e a minha mãe. Eu acho que isso é falta de... a gente fica muito sozinho em

	<p>casa. Então, se apegou muito ao meu pai. Então, meu pai é “o pai dele”. Então, onde o pai bota o pé, ele bota o pé junto. Ele fala igual ao pai. Ele já fala igual ao pai, ele vai nos lugar que o pai vai.</p> <p>É o meu pai. Então, a vida do Johnny se espelha na vida do meu pai; até as coisas que ele fala, o Johnny fala. Ele age. Até para tomar banho o meu pai é ruim de chegar... de ficar falando. Então, o Johnny também... até o modo de vestir. Tanto que comprou uma bota para ele. Não sei se você viu, ali, ele de bota. Calça por dentro da bota. Ele se sente assim um homem, ele cuida de galinha o dia todo, ele busca leite de manhã, ele vai com o pai ver as vacas...</p> <p>[a criança assumindo papéis do adulto ao qual se vincula]</p>
E04 - Ah, isso há.	<p>Ah, eu acho que umas são melhores em situação financeira, umas são piores do que eu um pouquinho, umas tem o jeito de corrigir os filhos e eu já tenho outro diferente. É que nem um vizinho meu que tem uma idéia, o outro de cima já tem outra. Eu tiro idéia pelos meus vizinhos. Cada um tem o seu modo de pensar, cada uma tem o seu modo de viver com o seu marido, com a sua esposa, cada um tem o seu jeito de criar seus filhos. Por exemplo, se a vizinha deixar a filha dela num lugar, não quer dizer que eu preciso deixar o meu, as minhas. Se eu vivo de um jeito com meu marido, não quer dizer que ela precisa viver com o dela. Eu acho.</p>
<p>E05 - Ah, não. Tem muita gente diferente, né? Ah, eu acho que não tem não, boba. Não tenho muita amizade com o povo por aqui não, boba. E06 - Não sei.</p>	<p>Assim, sei lá! Tomei um trauma danado dessa separação, sabe? Fiquei meia traumatizada até hoje. Sabe? Não esperava isso dele nunca na minha vida. Ele era muito honesto. Foi ano passado. Foi em dezembro. Sei lá, eu acho que estou abalada até hoje. Ah, diferente porque não são separadas do marido, minhas amigas.</p> <p>Problema de álcool. Quando não tem vício, a gente se entende melhor. Mesmo desempregado, a gente segura. Igual à lua-de-mel, porque está em casa direto. Mas é melhor estar longe e estar recebendo.</p>
E07 - Nem todas as famílias são iguais.	<p>Cada um tem um conviver de um jeito. Na convivência. Todas as famílias, cada uma tem uma convivência.</p>
E08 - Tem famílias de vários jeitos.	<p>Muita gente estúpida que não aceita a vida do jeito que ela é. O jeito de criar, o jeito de conversar com os filhos.</p>
E09 - Há.	<p>umas são mais pobres outras são mais ricas. Uns trabalham mais, outros trabalham menos.</p>
E10 - Há. Da de agora, não.	<p>Nunca viu ninguém falar igual ao que ela passou. É tudo a mesma coisa.</p>
E11 - Não sabe. Acha que não.	<p>Tem família que briga mais, só isso.</p>
E12 - Existe.	<p>umas em bom comportamento. Outros com mais dificuldade. Tem a família que dá muito mumo [gosto] aos filhos. Vai acontecendo coisa que não devia acontecer. Isso atrapalha a família. Outra, o pai e a mãe bebe, fica levando filho pro bar, dando mal exemplo.</p>
E13 - Não. É igual.	<p>Sem resposta.</p>
E14 - Cada uma é um tipo diferente.	<p>No tom de tratar, consideração. Tem pai que não tem muito amor. A família dela foi muito unida, muito boa.</p>
E15 - Não sei. Cada família é diferente. Aqui perto tem. [voz do pai]	<p>Porque chama a atenção da filhinha dele, ele acha ruim. Não tem liberdade de jeito nenhum.</p>

E16 – Tem.	Cada um cria os filhos de um jeito, são criados mais solto, mais à vontade, mais liberal. Maneira diferente de pensar que a gente teve, que os meus pais teve.
E17 - Eu acho.	Não sei. Que tem mais conforto, tem mais brinquedo pras criança brincar. Mais diferente dos meu, que nem brinquedo eles têm. É difícil olhar essa diferença.

Quadro 10 – SEMELHANÇAS ENTRE FAMÍLIAS LOCAIS

Há famílias parecidas	Em quê
E01 - Eu conheço muitas!	E01 - É assim, têm muitas que é, parecidas com as minhas assim, de estarem juntas, de estarem criando os filhos juntos, de terem uma meta parecida com a minha que é criar os filhos dentro daqui, que..., dentro daquilo estabelecido pelo casal, né? AE - Ahã... E01 - É... que tão morando numa mesma casa, não são separados é não, que tem o pai a mãe presentes. Então acho que...
E02 - Também.	Não deixa os meninos jogados para lá (vizinha). Vai nas reunião. “Ela, o marido dentro de casa, os filhos, não é de deixar as crianças pra rua, vai nas reunião. Sei lá. Tem uma religião”.
E03 - Tem.	Tem separado, tem filhos que não tem pai junto, conta só com a mãe. A presença só da mãe, não tem um pai. Vizinhas, têm várias.
E04 - Parecidas com a minha?! Mas não tem jeito assim parecida... Ai, Jesus! Parecida com a minha?!	Ah, parecida?! Eu acho que não tem parecida, não. Eu acho que cada um tem o seu jeito de viver. Eu acho que parecida não tem ninguém, ninguém pode falar: “A minha família é parecida com aquela. A família de fulano é parecida com a minha”. Não pode, porque não tem jeito. Eu tenho um jeito de pensar, a minha vizinha tem outro, a outra tem outro. Como é que vai ser parecida? Não tem jeito de falar que é parecida. Não tem condições. Cada um tem o seu modo de pensar.
E05 - Ah, tem, boba.	Por aqui... não conheço nenhuma. E, tá ruim de te responder. Ah, eu não sei essa não. Tem não, boba.
E06 - Não sei.	Conhecia ele [o marido] desde criança. Ficou noiva aos quinze anos. Acha isso raro.
E07 - Não sei. Igual eu te falei, nem todo mundo é igual, todos são diferentes, mas acho que sim.	Igual ao modo de educar os filhos da gente, o modo assim da gente conversar, tratar as pessoas. A da cunhada mesmo parece um pouco, o modo de conviver, tratar as pessoas são mais ou menos iguais.
E08 - Acho que sim.	O jeito das crianças. Que as crianças têm um jeito de melhor conversar com a gente.
E09 – Não.	Cada uma é diferente, de um jeito diferente.
E10 - Não.	Pela vida do marido que descasou e já foi casado com sete mulheres. Largou a mulher, a mulher pegou o irmão dele. Ver o que está passando dentro de casa e pegar o próprio irmão. Nunca viu isso no Acampamento.

E11 - Há.	Gosta muito do irmão, das irmã. Gosta muito de mãe e pai. Pode até ter uma briguinha, mas não fica com raiva.
E12 - Não.	Cada um tem um jeito de levar. Eu crio de um jeito, o outro cria de outro jeito.
E13 - Tem. Acho todo mundo igual.	Não sei, não sei como eu vou falar.
E14 - Tem.	Na preocupação com os filhos. E do respeito, de educar, nos estudos.
E15 - Tem muitas família que é parecida.	No conviver das pessoas. Ter os filhos educados. Filhos que não respondem. Minhas irmãs e muitas vizinhas que conversa, convive.
E16 - Deve de ter.	As vezes, conversando a gente percebe uma mãe se pensa mais ou menos igual a outra. No criar filhos (prender ou não prender).
E17 - Não sei.	De criança levada.

Menina sofre, menino luta

A prolixidade em torno da menina contrasta com a curta extensão de atributos do menino no quadro das preferências. A maioria das informantes não tem preferência por menino ou menina, e algumas colocam a questão para “Deus mandar”, pois “não se deve escolher... reagir pela natureza”. Esse “não se deve escolher” chama a atenção para um provável atravessamento de informação científica, como se a mãe soubesse que há a possibilidade técnica da escolha do sexo dos bebês. Há a probabilidade de que esse discurso esteja atravessado pela informação obtida de fonte televisiva, serve de anteparo à superioridade da decisão divina, em nome de Deus, que também vem associado à força da natureza (Quadro 11).

A preferência pelo menino, para a criação, se justifica pelos seguintes atributos positivos: dá menos trabalho; preocupa menos quando sai; menino luta; brincadeira de menino é mais estúpida; o menino segura um pouco; diferente para arrumar, conviver. A recusa se justifica pelos seguintes atributos negativos: não é tão bonito vestir short no menino, bota uma carteira de documento no bolso e acha que é dono do próprio nariz.

Já pelas meninas, tem-se a preferência justificada pelos atributos positivos: para ficar com a mãe; amorosas; meigas; quietinhas; inteligentes; detalhadas; aprendem mais rápido;

carinhosa; bonita para arrumar, pentear, vestir uma saia; bonito ter uma menina, a vivência; fácil de olhar, de obedecer. Em termos negativos, os atributos são: mulher sofre; vida difícil para menina; preocupa quando sai, delicada, tem que ficar ali; cabeça feita, quando dá na cabeça fazer, faz; quer andar mais arrumada, quer passear, quando está grande tem que levar para namorar; se arrumar namorado, o povo fala que está errada.

Esses atributos vão direcionar a educação de meninos e meninas diferentemente, como fica flagrante pela distribuição de competências e aptidões de um e de outro, e pelas características que acabam circunscrevendo a menina no espaço da casa e o menino no espaço da rua.

A sensibilidade da mãe está mais aguçada para perceber e nomear atributos relativos à menina do que ao menino. Acreditamos que essa seja uma forma de percepção gerada pelas qualidades do espaço doméstico ao qual a mãe está vinculada: proximidade e continuidade. Para uma informante que teve menino e meninas, assim diz da sua experiência:

“Os menino home é mais diferente pra arrumar, pra conviver com eles. As menina mulher quer andar bem arrumada, quer passear, quando tiver grande a gente tem que levar pra namorar. Fica mais difícil. Os meninos, não. Eu tive o Cleomar, aquele sonho, menino lindo, e aí foi crescendo, tive aqui a Cilene, aí fiquei satisfeita, falei: ‘Tem um casal’. Engravidei da Keli, fiquei falando pra mãe: ‘É um menino, é um menino’. A mãe falava: ‘Não. É uma menina, é uma menina’. Aí fui fazer ultra-som, era a Keli. E o Zé falou muito, falou que queria a menina que veio. Eu falei, ‘Não, eu queria menina’. E aí veio a Keli, parece muito com o Cleomar. Mas aí não mudou em nada, faria a mesma coisa, gosto muito dela. É igual eu falei, ficou aque la ilusão, grávida eu queria um menino, mas quando nasceu, também, foi...”

Ou ainda uma outra mais materialista:

“Deus me deu três meninos porque sabia também que eu só ia ter dois quartos”.

Que providência divina exemplar, uma providência sociológica, com essa síntese da mãe que percebe, com grande humor, nas restrições da condição material, um poder coercitivo maior do que a força de Deus. Se tivesse uma menina, teria que ter outro quarto para separar os sexos. O sexo é um critério de separação dos corpos das crianças.

Quadro 11 – FILIAÇÃO E PREFERÊNCIAS

Filhos e filhas	Preferência: menino ou menina	Por quê
E01 - Gabriela tem 6 anos, e vai fazer 7 em novembro e o João Augusto tem 4 e faz 5 em setembro.	E01 - Não!	E01 - Não é... é eu sou tipo mãezona assim, ao mesmo tempo que eu sou onça, como eu sou chamada, eu sou muito mãezona. Eu... eu adoro todos o dois, eu não tenho... o que eu faço pra um, faço pra outro, mesmo porque se eu não fizer, eu sou cobrada.
E02 - Cristiane (5 anos); Tainara (3 anos); Camile (2 anos).	Sim, por menina.	Queria menina para ficar comigo. [Preenchimento da ausência do marido]. O menino é mais pai, o marido queria menino.
E03 - Vitor (12 anos), Johnny (6 anos); Paloma (1 ano e 11 meses).	Tive, por menina, na gravidez.[depois passou]	São mais amorosas, mais meigas, mais quietinhas, mais inteligentes, mais detalhada, aprende as coisas mais rápido, é mais carinhosa.
E04 - O sexo é tudo menina, tudo feminino. Uma de 11 anos, uma de 9 e as duas de 5.	Não. Minhas filhas, graças a Deus, é tudo igual pra mim. Eu nunca fiquei grávida pensando “Ah, eu quero um menino, eu quero uma menina”. Nunca pensei assim. Os outros é que sempre falavam “Você vai ganhar um menino dessa vez”. Mas eu nunca pensei assim, não.	Não, não pensava porque, assim, eu sempre falei assim: “O que Deus mandar para mim está bom. Vindo com saúde. Para mim o que interessa é isso”. Vindo com saúde, tá bom. Nunca tive preferência de ser menino ou de ser menina.
E05 - Diógenes, de 5.	Eu tenho.	Ah, porque homem dá menos trabalho do que mulher, boba... (risos) Eu nunca puxei pro lado de menina. [Menino - Mulher sofre.] E05 - Que Deus fez o que eu queria, mesmo sexo... os meninos. AE - Sofre...? E05 - Ah, não, boba, se..., eu queria era que viesse menino mesmo.
E06 - Jônatas, 10; Esdras,	Quem tem três homens, quer	A vida está difícil para menina. A menina,

8; Isaac, 4.	ter mulher. Hoje não, só quando estava grávida. Mas quando nasce menino, dá carinho.	quando sai, a mãe preocupa, fica com medo. O menino preocupa, mas é diferente, é menino. Menina tem que ficar ali, é mais delicada. Menino luta. Brincadeira de menino é mais estúpida.
E07 - Thiago, masculino, 8 anos; Larissa, feminino, 5 anos.	Não.	O que Deus mandar pra gente, tá bom, que seja feita a vontade de, a vontade de Deus... Para ela, é igual, o amor que tem por um, tem por outro, a mesma coisa.
E08 – 2 perdidos (Renato e Camila estariam com 15 e 8 anos, respectivamente). Maurício, 18; Waldeci, 17; Leandro, 14; Elbert, 7; Fabrício, 4.	Sempre. Tive. Homem.	Dificuldade, problema, todos dois dão. Mas o homem dá menos trabalho. As meninas, hoje, dá muito trabalho. A menina tem a cabeça mais feita, quando ela dá na cabeça fazer, faz. O menino segura um pouquinho.
E09 – Leandro, 11; Leonardo, 10; Leomar, 7 e Leandra, 6.	Não, são todos “minino”.	O mesmo carinho que vai com um, vai com todos
E10 – Homem, 16; 9 e 6.	Tem vontade de ter menina.	Acha bonito ter uma menina, a vivência, é mais bonita para arrumar. De pentear, vestir uma saia. Mais bonito do que vestir um short no menino. “Vou adotar uma ainda para mim”.
E11 – Paula, 6; Bárbara, 5.	Agora, não. Se eu tivesse grávida, ia querer menino.	Porque eu não tenho.
E12 – João, 11; Camila, 9; Catrina, 6; Raiane, 3 meses.	A menina mulher é mais fácil de lidar, incluindo a mocidade. Tem preferência por menina.	A menina é mais fácil de olhar, de obedecer. O menino bota uma carteira de documento no bolso e acha que é dono do próprio nariz.
E13 – Igor, 7; Luana, 4; Lucas, 2.	Não.	Tô satisfeita de ter a menina e 2 meninos.
E14 – Menina, 12; Fabrício, 8; Felipe, 5.	Não. Tive oportunidade dos dois. “Deus me presenteou dos dois jeitos”.	Se eu beijo um, tenho que beijar o outro. Pegar um, pego o outro.
E15 – Cleomar 13, Cilene, 10 e Keli, 6.	Pra mim, é tudo a mesma coisa	Quando grávida, queria um menino homem. Mais diferente para arrumar, para conviver. As meninas mulher quer andar bem arrumada, quer passear, quando está grande, tem que levar para namorar. Menina mulher sofre mais do que os meninos homem. Se arrumar namorado o povo já fala que ela tá errada.
E16 – Masculino, 6; Masculino, 2.	Não.	Tinha vontade de ter uma menina, mas não é que eu tenho preferência. Todos os dois são filhos. A gente num deve escolher... reagir pela natureza, o que a natureza mandar.
E17 – Celsinho,	Não.	É tudo igual, gosto deles a mesma coisa.

masculino, Felipe, 6; Chaiene, 4; Laiane, 1.		Não tem diferença. Tem menino que tem costume de obedecer mais. Tem menino que às vezes a gente até chama e ele nem vem. Menina gosta de ficar mais tranqüila em casa. Já gosta de limpar uma pia, pegar um copo pra lavar. Menino só gosta do estudo, brincar. Eles num gosta de ficar em casa. Menina gosta de ficar perto da mãe.
---	--	--

Beija boneco

Menos crianças demonstram curiosidade sexual em casa do que mais. A criança, segundo disse uma mãe, “estão na inocência ainda”, somente às vezes uma menina presta atenção à menstruação, perguntando “para que isso, mãe?” (Quadro 12).

Os que demonstram curiosidade sexual o fazem olhando, perguntando, falando e repetindo gestos. Tentam olhar por debaixo de saia, olham o pai e a mãe para observar a diferença homem-mulher, perguntam “por onde o neném sai?”, “como que nasceu?”. Ficam rindo se o pai dá um beijo na mãe e beijam o boneco igual aos pais se beijando. Falam que querem crescer e namorar.

Verifica-se no discurso da professora e de uma mãe a contradição no tocante à sexualidade da criança no ambiente da casa e da escola. Ambas agem em casa com defendida naturalidade, tomando banho com as crianças, “me vê nua e eu não ligo, e aí ele começa a fazer perguntas e eu vou explicando, assim, dentro do que...”; a menina também gosta de tomar banho junto, com a ressalva “mas ela não vê o pai dela nu” ou “às vezes eu... porque eu não tenho assim... não sou muito... às vezes eu troco de roupa perto deles. Eu acho que... sei lá, tem hora que eles ficam tão curiosos que eu: ‘Você quer ver? Quer ver calcinha? Pode’. Aí eu levanto, ‘Você quer ver calcinha? Está aqui’. Por que eu acho que ele fica tão curioso... Eu não sei se eu faço mal assim, mas é que aí eu faço... eu sou aberta com eles, sabe?” Mas na escola, a postura muda em relação às manifestações da criança. Na escola, a avaliação é feita diferente: “Ah, mãe, ele tirou a calça e me mostrou o piu-piu”, “pra mim, acho que é um absurdo o moleque fazer isso pro outro” ou “menino tirando a calça para

mostrar a cueca, a filha recebendo cartinhas” tornam-se assunto para ser abordado em reuniões escolares. Inversão de valores por causa da mudança de espaço. Em um lugar, o adulto já se permite uma certa desenvoltura; em outro lugar, a desenvoltura da criança é motivo de desconfiança do adulto, que reprova as atitudes da criança.

O texto abaixo é toda a formulação da professora sobre como lidar com as palavras e as crianças na casa e na escola, quando está a sexualidade em questão:

“Assim, é uma questão, uma questão de escolha de palavras, é uma questão de escolher o jeito que vai falar, de uma forma que eles entenderão e sem deixar muito vulgar e nem levar pra outro questionamento que eu nem sei, saiba responder, a gente é... se a gente for alongando muito, virão outras perguntas que talvez a gente não esteja preparada pra responder no momento.

Acho, porque a escola é... trata de uma forma bem... como é que fala? É um tabu pra escola falar sobre esse assunto, eu tenho dificuldade pra falar com os meus alunos sobre determinados assuntos. É, e muito professores, eles passaram por cima disso, sim, porque eles mesmos num, num... têm respostas para as questões deles.

Eu acho que é questão de criação. É... por mais que a escola tenha dado uma abertura maior, nós professores, nós não tivemos apoio, principalmente nessa área. Então, a gente, às vezes, a gente não sabe lidar com determinados assuntos com a relação à criança. Se a Gabriela ou o João chegar perto de mim com um assunto assim, eu vou saber tratar mais. É... ainda mais eu que trabalho na zona rural, assim, zona rural não é ali, é uma periferia e tudo é são, os meninos. Isso é uma constante na vida deles, você sabe disso, e então eles estão acostumados a ver coisas que muitos adultos nem às vezes vêem, então eu também não saberia colocar de uma forma que eles entendessem, entendeu! Eu, nesse ponto, também com os meus alunos, eu sou um pouco retraída.”

As outras mães, se elas são retraídas em casa, também o são na escola, mas estão em relação à sexualidade da criança no nível da ingenuidade, o que as fazem exercer menor censura de comportamentos da criança no âmbito da casa e da escola. É como se estivessem em uma percepção anterior das apresentadas pelas mães mais liberais, inclusive a da

professora. O fragmento abaixo exemplifica uma situação colocada sobre a curiosidade sexual da criança:

“É igual ao beijo, ele é invocado com isso, uma hora ele vem pra deitar comigo, com a gente, fica igual na novela, de televisão, no Ratinho. Ele tem uma mania de falar: ‘...pelada’. Eu falo: ‘Onde você viu isso? Onde você tirou isso?’ Porque a gente cuida muito da intimidade da gente, até pra dormir, a gente não sabe quando a criança tá dormindo e quando está acordada, né? Porque eles pode tá dormindo e acordado. Eu falo, ‘Meu filho, onde você vê uma coisa dessa?’ ‘No Ratinho’. Portanto, nós cortemo o Ratinho dentro de casa. O Ratinho tá proibido dentro de casa. Quando ele era pequeninho, sempre que acontecia uma cena assim, eu falava... igual ao terreiro dos bichanos, ...que era namorado, aqui, hoje tem que ser assim. Fui eu um bocado de coisa que eu fui culpada. Ele era pequeninho, eu falava: ‘...namorar tem que ser...’ [Por causa dos bichos?] Por modo dos bichos. Tem vez que ele... eu acho que ele é bem pra frentezinho nessas coisas.”

O apego em casa se dá mais com a mãe porque o pai está fora, o pai largou deles, a mãe dá carinho e põe no colo, ou simplesmente porque é a mãe quem fica em casa mais tempo com a criança. O apego com o pai se dá também porque ele brinca, sai com as crianças, porque é mais carinhoso e maleável ou porque já saiu de casa e a menina tem medo de que ele vá embora de novo. Algumas crianças se apegam à figura do irmão mais velho ou da irmã mais velha, na qualidade de substitutos parentais.

Quadro 12 – CURIOSIDADES SEXUAIS DAS CRIANÇAS E APEGO EM CASA

Curiosidade sexual da criança em casa	Com quem a criança é mais apegada
E01 - Demonstram muito! E01 - Perguntando por que que você tem seios assim, por que que você tem pêlo aqui, por que que você... por que que seu, o seu..., o João Augusto pergunta muito mais até que a Gabriela, é pro pai dele por que que seu “pimpinti” é maior que o meu, o meu vai ficar do seu tamanho. Os dois tomam banho juntos, eu tomo banho com a Gabriela, mas muito raramente, ela prefere não tomar banho com ninguém, ou	E01 - É com o pai, todos os dois são mais apegados ao pai pelo fato do pai é... ficar. Apesar de que eu estou mais fora de casa, mas é porque, assim, eu pelo meu jeito assim mais brava e tudo eles são mais... O pai é mais maleável, não é que ele não seja bravo, mas ele é mais carinhoso. Então, eles são bem... todos os dois, o João Augusto principalmente, ele é mais o “meu pai”, tudo dele é “o meu papaizinho”.

<p>muito com o João Augusto. Os dois gostam muito de tomar banho juntos, mas ela não vê o pai dela nu e... mas eu já não ligo, o João me vê nua e eu não ligo, e aí ele começa a fazer as perguntas e eu vou explicando assim dentro do que...</p>	
<p>E02 – Não. Não pergunta nada. Nem em termos de comportamento. Porque é enfiada dentro de casa comigo.</p>	<p>Com a mãe. Porque o marido trabalha fora, só vem no fim de semana, chegou, abraçou e pronto. Elas voltam a ficar com a mãe.</p>
<p>E03 – Após pausa. Não.</p>	<p>O avô.</p>
<p>E04 – Não. Não demonstra, não. Não me falaram nada e não me amostraram pra mim nada, não. Está muito na inocência ainda.</p>	<p>A Milena?! Ela é muito apegada, assim... com a Paula, com a Rafaela. Rafaela fica em grito, aqui, pra ir atrás dela. Eu não sei. É porque... Não, com a Rafaela. É porque a Milena gosta muito, ela, de dar umas escapuladas, né? Eu nem sei como é que fala esse trem. E a Rafaela, de vez enquanto, está brincando na casa da minha irmã que mora ali na frente ou tá jogando uma bola na rua, e ela quer estar no meio. A Emiliania já é mais agarrada comigo. [Por quê?] Não sei. Ela já tem mais aquela coisa de ser mais agarrada comigo. Entendeu? Ela já não liga muito de estar assim correndo atrás da outra, das irmãs e tal. Ela vai, né? Não é dizer que ela é santinha, mas ela vai. Mas ela já é mais agarrada comigo.</p>
<p>E05 – Ainda não.[Menino: Mostro. AE - Mostra? Menino: Quê? AE - Ah...] Esse aí tá ativo. Nossa Senhora!</p>	<p>Com a mãe. Porque fica comigo, o pai largou eles. Veio aqui, fica todo o pai dele. Não deixa nem o pai resolver nada, fica tão alegre quando o pai chega...Ele não dá muito papo.</p>
<p>E06 – Creio que sim. Ele olha. Tenta olhar debaixo da avó e da mãe. Comentam, dão risadinhas.</p>	<p>Com a avó. É a avó quem fica quando a mãe sai. Ela defende ele porque é menor.</p>
<p>E07 – Ela não comenta, não fala nada e a gente também não deixa, muita coisa que passa com a gente mesmo, a gente não deixa ficar vendo tudo, sabendo de tudo, né? Às vezes, a gente que é mulher assim, que tem a menstruação todo mês, ela fica querendo assim, às vezes ela vê de alguma coisa, ela fica assim... “pra que isso, mãe?”, pergunta alguma coisa. Mas, aí, a gente não... ela é criança, ainda vai chegar a época dela saber, a gente não fala nada, a gente inventa outras coisas pra ela.</p>	<p>Com a mãe. A mãe tem mais tempo para os filhos.</p>
<p>E08 – Não.</p>	<p>O irmão mais velho. Desde que ele nasceu, ele sabia que era o último, uma criança chamou a atenção dele. O último porque operou.</p>
<p>E09 – Demonstra. Ela fica: quando crescer, tô doida para mim crescer e namorar, fala que</p>	<p>Com o irmão mais velho. Ele tem mais paciência, mais carinho com ela. Os outros já não têm.</p>

quer beijar, agora em novela...Quer crescer para ser professora e namorar.	
E10 – Sim. De oiá nós. Curiosidade com a diferença homem-mulher.	Com a mãe. Ele veve mais junto do que com o pai.
E11 – Muita. Tem que ir cortando os filme. Se o pai me dá um beijo, fica tudo rindo. Às vezes, beija boneco igual a gente tá beijando.	Com a mãe. Porque não posso sair, só escondido. Fica mais comigo. A outra não liga muito.
E12 – Ela anda perguntando por onde o neném sai, o neném, se é por lá que sai...	Com o pai. Já nos separamos. Ela tem medo dele ir embora.
E13 – Não.	Com o pai. Ele dá muito carinho para ela.
E14 – Demonstra, demais.	Com o primo, consideração.
E15 – Não. Pra ela, tanto faz menino ou menina. Ela pergunta por que não arrumo mais um neném para ela olhar. Neném é tão bonito, ela diz. Arruma uma menininha, o menino a mãe já tem.	É com a mãe. Porque dou muito carinho, pego no colo.
E16 – Demonstra. Fica querendo saber como que nasceu. Ele pergunta. É muito curioso.	Com os dois. Sente falta de mim e do pai. Têm espaços iguais.
E17 – Não.	Com o pai. Não tenho tempo pra sair e ele às vezes chega e leva pra passear, pra jogar bola.

Na consideração sobre abuso sexual, os discursos da justiça, do médico e da moral se interpenetram para configurar a cena do crime, do exame e dos valores compartilhados por essa comunidade: o respeito às crianças devido pelos mais velhos, o cuidado com a cena sexual dos pais, o respeito às filhas e a defesa das famílias como locais onde não acontecem essas coisas, sendo sempre algo, nesse contexto, da rua, principalmente, que atinge os meninos, pois as meninas não a freqüentam. (Quadro 13 e 14).

Nessa formação discursiva, explode a negação como estratégia de discurso, velando as informações e as atitudes de enfrentamento da situação social de assujeitamento que vem com a situação de abuso sexual da criança. Nesse sentido, a mãe é o *infans*. O silêncio sobre o acontecido foi rompido pela presença da criança no espaço da escola. A escola pensou o problema de maneira diferente da família.

A partir daí, uma sucessão de procedimentos culmina com a chegada do Conselho Tutelar junto à mãe para questionar sobre o acontecido e passar à gerência do problema. O encaminhamento ao médico é feito depois do prazo em que o exame poderia demonstrar os

danos ocorridos no corpo da criança. Além do médico, a instância da tutela se instrumentaliza com o saber do psicólogo para acompanhar o caso.

De qualquer forma, a quantidade de informações sobre abuso sexual com crianças nessa coletividade mostra que é um dado da realidade, não se pode deixar de pensá-lo, muito embora a negação atinja o limite com a afirmação de uma mãe “não se deve pensar” nisso.

Quadro 13 – SOBRE ABUSO SEXUAL NA FAMÍLIA

O que a mãe considera abuso sexual em criança na família [casa]
E01 - Bom eu acho é... você fazer sexo na frente deles e... é, eu acho que isso é um abuso sexual normal. Assim, numa família normal, a não ser que uma mãe violenta ou o pai violento um filho, isso aí é... mas eu acho que está no sexo mesmo, fazer sexo.
E02 - Não sei nem como te responder isso. É difícil. Respeito entre pai e filho e irmão. Eu nem sei como te responder essa pergunta, não.
E03 - Um adulto tentar fazer sexo com uma criança. Também um casal fazer sexo na frente da criança.
E04 - Não, eu acho que abuso sexual, por exemplo, é querer aproveitar delas dessa maneira que você está perguntando, aí. Eu considero isso um abuso. Graças a Deus, nem na minha família e nem na minha casa nunca aconteceu isso.
E05 - Isso é monstruosidade. Estuprar uma criança, Nossa Senhora, é uma violência danada.

<p>E06 - Não sei. Não posso falar porque nunca aconteceu na minha família. Os meninos comentam coisa que o coleguinha da rua comentou, coisa feia. Tinha um primo que falava e proibiu. O meu menino... uma vez, até ali em cima mesmo, o primo estava lá em cima e ele pegou e falou assim: “Ah, mãe, o menino lá me mostrou pinto e perguntou se eu não queria dar o cu para ele, dar o traseiro pra ele”. Eu falei: “Filho do céu, eu não acredito que ele falou uma coisa dessas pra ocê”. Ele falou: “Pois é, mãe, ele falou, ele tem a boca muito suja”. Eu falei: “Pois é, mas nunca mais eu quero você perto dele sozinho e sempre com a mãe. E, olha, nunca que você deixa isso acontecer com você”. E eu falei muito para ele, eu estou sempre alertando eles, né? Porque já ouvi muito comentário aqui. Antigamente, quando o meu irmão era moleque, era menino, ele comentava que os meninos abusava uns dos outros aqui embaixo, né? Então, eu ensino muito aos meus meninos isso. Falo abertamente com eles. Falo: “Olha, filhinho, lá atrás você não pode deixar e nem na frente você pode deixar ninguém por a mão nessa parte do seu corpo não, viu?!”. Eu falo assim muito pra eles, porque, se a gente não falar, acontecem coisas e aí é tarde, né?</p> <p>Igual eu falei para você, eu sou aberta com meus filhos, eu troco de roupa perto deles, e não acho que isso seja nada. E eu... ah, sei lá! Eu acho que seria chato, seria feio. Por exemplo, se um pai e uma mãe, lógico, fizerem sexo perto dos filhos. Eu tenho o meu quarto. Às vezes, quando o meu marido começa a me beijar e me abraçar, os meninos ficam olhando. Beijo e abraço eles vê na televisão. Mas outras coisas mais eu já, eu já evito. De maneira nenhuma eu deixo eles verem nada demais. E se um dia, por mais descuidoso que a gente seja, eles vê alguma coisa, a gente fala: “Não, filho, isso aqui é porque o papai fez xixi na cama, filho”. Entendeu? Aí ele começa a rir do pai dele, sabe?</p> <p>“Papai fez xixi na cama, filho”. Aí eles riem do pai até: “Nossa, pai, é mesmo”. E aí eles vai e eles nem... sabe? Mas eu sempre procuro estar com a porta fechada também. Por mais que você... né? Mas nunca assim chegou a ver nada?</p>
E07 - Não sabe falar, não tem costume com essas coisas, não sabe responder.
E08 - A gente vê muita coisa, muita novidade. A gente não deve pensar, nem deve passar pela cabeça.
E09 - Não sabe direito, não. Não sabe direito explicar.
E10 - Muito feio. Acha muito sem graça, muito feio, não tem jeito de responder. Tá difícil.
E11 - Um crime. Abusando com a criança. Não vou saber responder isso, não.
E12 - Passar a mão já é um abuso.
E13 - Tenho horror. Aqui em casa ninguém toca esse assunto, não. Nem pensar em falar nisso, não.
E15 - Ruindade. Menina de 9 anos, o homem de idade pegou ela e teve que parar no médico para exame. Muito triste. Tem medo de acontecer com os filhos. Diz para não conversarem com estranhos. O mundo tá muito abusado. [voz do pai] Tem que considerar muito as filha. Ninguém respeita ninguém hoje.
E16 - Só se abusar da criança mesmo, quiser ter relação com a criança. Na minha família, nunca teve isso. Um irmão chamar a atenção, quer passar a mão na perna da irmã.
E17 - (inaudível) É um crime. Eu sou muito ruim de falar. Acho errado.

Quadro 14 – A HISTÓRIA DO ABUSO CONHECIDA

Aconteceu com alguém conhecido	Contando a história
E01 - Não, que eu conheça, não!	Não respondeu.
E02 – Já.	Aqui, nesse lugarzinho nosso, têm muitas histórias, aqui. Menino... homem que desrespeita menino. Eu acho que justamente por isso também, eu queria ter as minhas meninas para sempre ficar comigo, porque menino brincam para lá, né? E menina é mais com a gente, com a mãe. E por esse fato também de eu não deixar minhas filhas ficarem na rua de jeito nenhum. Eu fico preocupada. O problema não é ficar aqui na rua de frente ao portão. Desce para baixo, a gente não está olhando. Acontece muito aqui. Menino com menino, homem desrespeitando menino. E a família que não leva... Se fosse o meu caso, procurava a Justiça, procurava tudo. Aqui não, eles largam para lá. Fica só no comentário e pronto.
E03 - Não. Hum, hum, Não.	Não respondeu.
E04 - Ah, isso já, já aconteceu, sim.	Já aconteceu, portanto, assim, eu fiquei sabendo porque a gente trabalha na Pastoral e sem querer a gente fica sabendo. É que um rapazinho maiorzinho tava aproveitando da menininha menor do que ele, uma menina de 4 aninhos. Estava aproveitando dela. Até o tutelar da criança veio, entrou no meio. Foi tudo assim... resolveu, né? Que nós ficamos sabendo, é que resolveu. Mas houve, sim. Mas aqui na minha casa, graças a Deus, na minha vizinhança aqui, que eu saiba, os meus vizinhos aqui é tudo gente boa. Não aconteceu não.
E05 - Não	Sem resposta.
E06 - Olha...	<p>Não posso assim te afirmar nada, mas até prima do meu marido, ele conta que um certo velhinho levou eles uma vez pra passear na casa dele. Aí, ela nem mora aqui mais, ela já mora lá para a cidade grande, já é mãe de filho. Mas ela contou que o velhinho começou a tentar abusar dela. Ela não contou assim claramente se conseguiu ou não, né? Mas ela já contou isso pra mim, ela passou isso pra mim.</p> <p>Era criança, menina. Mas eu não vou poder te afirmar nada. E eu... já tinha passado um tempo também e eu só falei pra ela que ela tinha que contar para a mãe dela e tudo; na época era moça, né? Não era nem casada. Aí, mas que eu saiba assim... a gente vê falar muita história, muito caso.</p> <p>Vejo falar muito caso. Na época, ali no Santa Cecília, ali, de uma menina que foi morta, estuprada e tal... bem pertinho, né? Então... vai falar, né? Mas assim...</p> <p>AE Você não conhecia ela? E06 A menina? Era coleguinha da igreja. A gente era junto da escolinha. Ela era muito levada, ela beliscava todo mundo na igreja, as coleguinhas. Aí, um dia a mãe dela foi para a igreja e ela ficou na casa dela e aí aconteceu aquilo tudo, sabe? Aí eu acho que a família até mudou daí. Quer dizer, era</p>

	coleguinha. Eu conhecia ela muito, uma moreninha.
E07 - Por aqui, que conheço, não.	Sem resposta.
E08 - Não.	-----
E09 - Não.	-----
E10 - Não.	-----
E11 - Quase.	Assim, foi uma coisa que não aconteceu... com a minha sobrinha. Tem 3 anos. Ela foi assim na casa de um menino, ali... não sei, eles fala que ele tem um problema na cabeça. Ela disse que ele tirou a roupa pra ela, queria colocar na boca dela. E, aí, a mãe dela deu falta dela rápido, e foi atrás. Ele não queria abrir a porta, não. Com muito dela chamar, ele abriu a porta. E a menina contou que ele tava falando que se ela não deixasse botar na boca dela, ele ia botar um sapo na boca dela.
E12 - Já.	É um menino de uns 13 anos que abusou de outro de 5 anos. Estrupou o menino, e a mãe nem falou nada. O de 13 anos abusou do menino de 5 anos.
E13 - Já.	A colega contou que abusaram do filho dela (hoje com 16 anos), tiveram que levar ele no hospital, quase que aleijou ele, porque menino é perigoso. O menino em depressão, até hoje ele não é normal; fica chorando direto, tem medo do escuro. Do vizinho dele, ele pegou e levou pro mato.
E14 - Já.	Um menino com outro menino...
E15 - Só esse caso que o povo comentou. Não levou adiante.	Igual a muié me contou que ela foi no médico e o médico falou que tinha que fazer o exame. E ficou nisso mesmo. Depois não me falou mais nada.
E16 - Já.	Teve o pai que foi preso porque abusava do menino. Teve que levar o menino no médico.
E17 - Já.	Tava dando banho nesse menino e eu peguei e falei: “Vou dá banho em ocê também”. Aí, ele pegou e falou assim: “Ó, mãe, eu tô com o coração... O... chamou pra eu trabalhar pra ele”. Aí, ele chegou falando, que ele falou pro meu menino que ele mandou tirar a bermuda que queria... que ia dar ele pro ... pra ele deixar... (sussurrando)... Ele foi e deixou. Aí, na hora que começou a doer, ele gritou. Ele gritou e ele parou. E ele veio embora pra casa, e não conseguia andar e nem sentar. Ficou muito... aí ele chegou em casa e perguntou assim... que ele ameaçou, se ele contasse. Aí eu falei:... (sussurrando/barulho de criança ao lado/inaudível)... eu mandei ele sentar e ele disse: “Não güento, mãe”. Eu disse: “Vou olhar, né?” A hora que eu... eu peguei e desci a bermuda dele e... aí, eu desci a bermuda dele... (falando com uma criança pequena) Ó, ó, vai brincar. ...e a hora que eu olhei, tava... tudo vermelho, ralado, num sabe? Mas (sussurrando/inaudível)... a prima dele tinha chegado, aí, foi e chamou nós, meu marido num tava aqui, não, ele tinha ido pra... aí, ela pegou e falou assim: “Não. Não vou levar esse menino pro hospital, não”. Aí, o pai desse menino que mora aqui sofre do coração, aí, nós ficamos com medo de levar o menino no hospital, com medo da polícia vir aqui e ele morrer, né? Que ele falou que tava doendo... isso aqui, ele falou que tava cansado, que tava..., mas era fingimento, era só pra nós não fazer nada. Ela foi e deixou. Depois, quando passou uns 15 dias, o Conselho Tutelar ficou sabendo, aí veio aí na nossa casa. Que era pra chamar nós na delegacia; chamou nós. E aí nós achou que... o médico falou assim: “Isso é um crime. Isso é errado fazer um negócio desse”. Ele falou assim: “Você não pensou no seu filho, na hora? Não. Você importou com o outro lá e não importou com esse aqui. E sabendo

	que podia acontecer uma coisa até mais grave pra esse menino, como pedir pra fazer cocô disparado, uma coisa que precisa até uma cirurgia pra...” Aí, nós levou lá na ... pra fazer exame. Mas o médico de lá, disse: “Já passou 20 dia, então não fica nada. Vocês tinha que ter trazido ele no mesmo dia”. Então nós veio. Então é igual passou um tempo, quando foi agora, ele só fica falando em morrer, que quer sumir de casa... que quer sumir, que não quer ficar aqui, que quer ir embora. Aí, eu levei ele no médico de plantão, plantão que tava no hospital, e falou que ele tava com começozinho de depressão, provocado por causa disso. Agora, tô arrumando psicólogo pra ele, de novo.
--	--

Na escola, a criança se abre para o mundo, um mundo particular, feito de muitas semelhanças com o espaço da casa, mas, mesmo assim, um mundo de relações outras que não as estritamente familiares. A criança, para ocupar esse espaço ao olhar dos outros precisa de uma certa desinibição. A maior parte das crianças é mais desinibida na escola do que em casa. Algumas são mais quietas ou se comportam da mesma maneira que em casa. A ligação necessária que a criança estabelece é com a professora, com quem tem contato mais direto e fica no interior da sala de aula, numa relação estreita e cheia de conotações afetivas: a professora dá muito carinho, é boa, dá pirulito e bala, dá muito amor, pega no colo. Essa duplicação de figuras femininas, para a criança, tem um significado maternal explícito. (Quadro 15)

Quadro 15 – DESINIBIÇÃO DA CRIANÇA E ADULTO QUE TEM MAIOR LIGAÇÃO NA ESCOLA

Desinibição na escola	Com qual adulto tem maior ligação na escola	Por quê
E01 – O João Augusto dentro da sala é mais tímido, ele é mais aberto com a família, qualquer pessoa mais assim, ele já fica mais retraído. A Gabriela a princípio ela é tímida, mas a hora em que ela dá ou tem uma janelinha, ela abre e pronto, isso é tanto em casa quanto na escola, ela é bem mais extrovertida que o João!	Com a professora!	Ela é que tem contato mais direto.
E02 – Mais desinibida. Se sai bem na escola. Gosta das tias da escola.	A professora [Sãozinha]	Pelo fato da professora ser severa. [igual a ela. Limite=apego]
E03 – Desinteressado pela escola. Isso, contrário, desinteressado. Fica louco no dia em que não tem aula, pergunta que dia que é sábado e domingo toda hora. Eu percebo	Não tem. Aparentemente, não. Só com a professora.	Não respondeu.

<p>assim porque ele fica: “Mãe, amanhã é que dia?”. Aí, na terça: “Depois de amanhã é que dia? Mãe, amanhã tem aula? Que dia é o feriado?”. Ele fica contando os dias. Eu falei: “Johnny, não fica assim. Entendeu? É bom ter aula. Quanto menos você ir na aula, mais você vai ficar na aula”.</p>		
<p>E04 - É. Pelo o que a professora passa pra mim, é o mesmo que aqui em casa. Aqui em casa quando não está assistindo à televisão é uma matraca, principalmente quando tô aqui fora. Nossa Senhora! Onde elas não podem ficar é que as duas quer ficar. E elas é bem conversada na escola. É o que a Çãozinha passa muito para a gente. Mas aqui em casa é o mesmo jeito, é o mesmo jeito, conversam com a gente, conta as novidades, fala do coleguinha. Nosso Deus! E onde não pode estar. Quando eu estou aqui fora, no meu fogão de lenha, é onde elas quer ficar. O que não pode é o que elas quer. É isso o que você quer saber?</p>	<p>Lá na escola?! Ah, eu acho que é com a professora delas. E elas têm loucura pela Sabrina, da Aninha também. Gostam demais da Sabrina, que a Sabrina já foi professora delas. Com a Aninha, né? Mais a professora, mais a Çãozinha. Mas com as outras também, você pode até perguntar a elas, que elas têm muita ligação com as duas.</p>	<p>Eu imagino que é porque criança gosta muito de carinho. Sei lá, não estou puxando o saco, porque não é só eu não, nas outras pesquisas talvez vai ter alguma mãe que vai falar isso procê, mas a Sabrina foi uma professora excelente para a Milena e para a Emiliana. Não tenho nada que queixar dela. Tanto que até hoje elas são apaixonadas com ela. E a Aninha, também, eu não sei se ela tem... ela tem o jeito dela meio de moleca e tem a hora certa de chamar a atenção. Então, as meninas gosta muito dela. Portanto, você está fazendo a pergunta sobre as duas, mas eu vou falar uma coisa que não tem nada a ver. Portanto, as outras também, todos adora ela, principalmente a mais velha, que estudou com ela muito tempo. Nosso Deus, ela considera como uma mãe. E essas duas também estão no mesmo ritmo; respeitam ela, brincam com ela. É uma ligação forte.</p>
<p>E05 - Já. Na escola, ele é muito ativo lá, conversa com todo mundo, muito levado</p>	<p>Com a professora dele.</p>	<p>Porque vive na sala com ele. Ele gosta muito da Sabrina também, demais.</p>
<p>E06 - Acredito que sim. Ele está desenvolvendo. Já faz o nome sozinho. Nunca ficou dentro da sala com ele. Ele fica sério na fila. Bem comportado. Ele chega e fica ali em pé. Igual homem. Daí a pouco não sabe, só a professora.</p>	<p>A professora.</p>	<p>Ela mais tempo ali do lado.</p>
<p>E07 - Acha que não</p>	<p>Com a professora dela</p>	<p>Porque dá muito amor, carinho, tem aquele afeto por ela.</p>
<p>E08 - Não sabe.</p>	<p>Com a professora.</p>	<p>Gosta muito dela.</p>
<p>E09 - Gosta de ir arrumadinha para a escola. Acho que não.</p>	<p>Com a tia. Com a professora mesmo.</p>	<p>Ela gosta muito dela. [“quando eu chego na escola, ela manda um recadinho para mim, tá em cima da</p>

		mesa”] porque ela traz pirulito, bala.
E10 – Não, ele é muito quieto.	A professora e mais ninguém.	Ela dá carinho para ele, ela é muito boa para ele.
E11 – Quer participar de tudo. Elas são muito enxerida.	Com a professora.	Elas gosta muito dessa professora, agora, tem muito carinho com ela.
E12 – É mais quieta. Lá ela fala menos. E13 – É. A professora já falou que ela é levada, fica pulando, não fica quieta.	Com a professora. É a professora dela mesmo, ela não fala nada.	Ela é uma mãe. Ela tem a professora como mãe. Porque ela fica com ela lá na sala.
E14 – É. O outro é muito tímido, ele não é.	A professora.	Ela demonstra um pouco de carinho pra eles. Sabe dar respeito quando precisa.
E15 – É. Mais solta, conversa mais, tudo que quer conversar com a professora, fala o que quer.	Com a professora.	A professora pega ela no colo, é aquele carinho.
E16 – É menos do que em casa.	Com a professora.	Ela fala mais.
E17 – Não.	Só com a professora.	Dá muito carinho pra ele.

Para as mães, a escola é um local de laços afetivos, tanto da criança como delas. As crianças se relacionam com amiguinhos da escola e parentes e as mães se sentem felizes ao participarem da escola dos filhos, em todas as situações que esta requer. Essa felicidade chega a ser uma volta à infância para as mães, que não tiveram oportunidade de estudar e vêem a escola como um espaço social fundamental em suas vidas diárias: funções como levar e buscar a criança, participar de reuniões, pegar boletim, são relacionadas como oportunidades de sentir esse prazer de pertencer ao mundo escolar através da criança. (Quadro 16 e 17)

Quadro 16 – APEGO AFETIVO DA CRIANÇA

Com qual criança o filho/a é mais apegado	Por quê
E01 - A Gabriela com a Isabela, é uma amizade que veio desde o jardim. A amizade dele é a prima dele. Agora, com a... assim, o ano passado, porque ele começou o ano passado, é a Isabela. Letícia, que é prima dele, são... desde pequenos a diferença dos dois é muito pouca, ele é de sete mbro e ela é de dezembro. Então, eles são, eles são ligados, tanto em casa quanto na escola. E... e agora tem uma	E01 - Desde o jardim, eu acho assim porque a Isabela ela é prima da Ester, é sobrinha da Ester da nossa sala, e é sobrinha de uma cunhada do meu marido. Então, assim, a Gabriela é muito ligada a esse negócio de família, de parentes e essa Isabela ela acaba sendo nossa parente também, prima minha mais longe. É, elas tem uma afinidade, desde pequena as duas sempre assentaram na mesma mesinha, sempre é... conversaram muito, sempre tão ligando uma pra outra. É uma amizade que vem desde o 1º período que elas começaram a estudar junto.

japonezinha, a Rúbia, que ela também é pra ele é a melhor amiga, tanto é que ele a princípio ficou com raiva dela porque chamou..., ela falou que, que ela ia assentar com ele e com a Letícia porque os dois são japoneses. Ela é japonesa, e ele ainda brigou com ela que ele não era japonês, ai ela falou assim: “Você pode até não ser, mas que tem o olho puxado tem”. Então, então, assim, são amicíssimos também (é uma turma).	
E02 – Larissa (vizinha).	Vai junto, volta junto, brinca junto. Fala o tempo inteiro nela.
E03 – Especificamente, não.	Não sei. Ele não comenta.
E04 – [sem pergunta]	[sem pergunta]
E05 – [sem pergunta]	[sem pergunta]
E06 – Não sei. Ele não chega a definir.	-----
E07 – Com a Cristiane.	Porque são vizinhas, brincam e gostam muito uma da outra.
E08 – Com o priminho.	Fica junto direto, quando não está na escola está aqui junto.
E09 – Com a Raquel.	“Porque ela não me bate, a V. mais a B., já era pro mato”. “Aqueles meninas da roça!” (fala da menina).
E10 – Com o Fabrício.	Porque é primo, estuda numa sala só. Ele tem mais conhecimento com ele.
E11 – Maiara. A outra, Leandra.	As duas se entendem mais, conversam mais, brincam mais. Fica mais juntas, se entendem.
E12 – Com a prima.	As duas brinca junto.
E13 – Acho que com a Larissa.	Outro dia tava brincando com ela.
E14 – Vinícius.	O que um tem de quieto o outro tem de levado. Os dois levados. Combina.
E15 – Ariene.	É prima. Mora perto, brinca muito sempre junto.
E16 – Gleison.	“Porque os outros não gostam de mim” (resposta da criança).
E17 – Com as meninas da vizinha do lado.	Porque sempre ficam juntos. Sou casada com o irmão dela.

Quadro 17 – SENTIMENTO E ASSUNTO DA MÃE NA ESCOLA

Como a mãe se sente quando vai à escola	Assuntos com outras mães
E01 - Eu me sinto muito feliz e... agora, esse ano eu tô, tá mais complicado, mas eu sou o tipo de mãe assim que de vez enquanto faz uma visita. Gosto muito, sou muito... eu, eu... eu entroso muito com os professores deles, acaba virando até amigos deles. E, todas as professoras que a Gabriela teve, eu, porque ela foi aluna da Luciana, da Tia Cida	E01 - Ah eu, quando eu, quando ia muito na escola, agora muito tempo não existe, eu, a gente conversava muito sobre assuntos da escola mesmo. Mesmo porque elas não dão brecha para a gente conversar sobre outras coisas.

e da Juliana que estuda com a gente, então nós somos todos muito ligadas. E eu, eu sou tipo assim: Ah, hoje eu vou lá na escola da Gabriela, saber se está precisando de alguma coisa, se tem alguma coisa que eu possa fazer, sempre foi desse jeito é... a minha relação com a escola é muito assim de participação.	
E02 – Bem.	Escola, professora, se tiver algum problema, ficam todas comentando. Professora que deixava os meninos baterem no outro.
E03 – Estou fazendo a coisa certa, influenciando ele.	Separação, casamento, problemas, depressão.
E04 - Ah, eu me sinto muito bem. Adoro ir na escola. Nosso Deus!	Com as outras mães?! A gente sempre comenta muito como as crianças tá indo na escola. Quando tem uma reunião uma sempre mostra para a outra “Ah, como é que tá o negócio do seu filho? Como tá isso?” A gente conversa demais sobre isso.
E05 – Eu me sinto muito feliz. Adoro levar ele na escola.	Esse negócio de separação é o assunto que mais vez...elas até me xingam: “esquece esse homem. Pelo amor de Deus!”
E06 – Gosta muito. Toda-poderosa. Ali estudou quando era criança. Ali foi o meu, assim... eu gosto dali porque eu estudei ali, não tinha o 4º ano ainda, tinha até 3 anos, né? Nossa, eu amava as minhas professoras. Eu tinha ciúmes delas, um ciúme doente. Nossa! Quer dizer, elas eram daquelas que, sabe, sentava com a gente. Eu não sei se hoje as professoras são assim porque eu não estou na escola, né? Mas elas tinha, assim, não sei era pouquinho aluno, porque a escola era bem pequena, então sentava a gente no colo. Aí, às vezes, sentava uma outra criança no colo, eu saía correndo para o campo e elas iam atrás de mim me catar. Eu era tão boba.	Bolsa-escola. Comenta a distribuição da bolsa-escola.
E07 – Me sinto bem	Os assuntos do dia-a-dia mesmo. Alguma coisa que a criança faz na escola, que a gente comenta, da merenda, que elas fala, muito da merenda, que elas gosta.
E08 – Muito bem. Porque está tudo tranqüilo.	Coisas de família mesmo.
E09 – Bem. Gosta de ficar informada, como eles estão indo, se tem algum brigando. Aí me sinto bem.	Mais assunto de criança, de filhos. Como eles estão na escola, como é o comportamento dentro de casa.
E10 – Sente muito bem. Como se estivesse estudando. “Como eu fosse pequenininha, estudando também”.	Sobre as crianças. Tem mãe que bate e ela fala para não fazer isso. A vida de agora é muito diferente, a gente tem que explicar um bocadinho.

E11 – Curiosa do que vai saber.	Sobre a briga das crianças.
E12 – Realizada. Um prazer enorme de ir nas reunião, de buscar os boletim, de ser chamada para conversar sobre o filho.	O desenvolvimento dos filho. Comparação.
E13 – Muito bem. Gosto de frequentar, das reunião.	Não sei... coisas de casa. Não sei falar nada, não. A gente esquece o que fala.
E14 – Me sinto bem de participar das coisas do meu filho. E15 – É uma emoção. Dá vontade de voltar a estudar, voltar o tempo. Vê a professora dando aula e fica observando. Agora é deixar pros filhos.	Assunto de piolho e da educação. Sobre a educação dos filhos. Se estão brigando, se tem do que reclamar.
E16 – Gosto muito. Sinto bem.	A gente não tem intimidade ainda. Assunto que tá falando lá numa reunião. A criança mesmo.
E17 – Tenho vontade de estudar de novo, vontade de fazer as coisas que criança faz. Sinto bem.	Algum comentário sobre como a criança tá indo, às vezes recado que ele num ficou copiando.

As conversações entre as mães e delas com a professora são constantes. Fazem parte do ritual escolar. Com a professora, tratam sempre do comportamento da criança, da aprendizagem, do rendimento, do acompanhamento escolar, roupa, uniforme, saúde e escrita. Conversam se a criança está comportada, sem brigar. (Quadro 18)

Quadro 18 – CONVERSAS DA MÃE NA ESCOLA (Mães e Professora)

Com quem a mãe conversa mais	Conversa com a professora
E01 – Eu converso mais com a mãe da Isabela.	Com as professoras eu converso desde do... do comportamento ao relacionamento deles dentro da sala ao rendimento mesmo. Tanto é que a professora do João Augusto, a gente é até muito amiga e eu e Luciana a gente sempre...
E02 – As mães dos alunos da sala da filha, ninguém em especial.	Não. (inibição). Eu só vou lá para levar a criança e buscar. [contradição]. [conversar é tempo]
E03 – Prima minha, sobrinha do meu pai. Sobre depressão, problema psicológico, a gente faz terapia psicológica.	A gente tem um pouco assim contato: só se cumprimenta e tudo. Até foi a minha mãe que pegou o boletim do Johnny. Ainda pedi a mamãe para perguntar a ela sobre o Johnny e tal. Ela falou: “o Johnny não mexe, não briga na escola, não. Ele só precisa...” Ainda pediu uma ajuda ao menino em casa para mim incentivar mais ele a aprender, ter mais vontade de escrever. Ela acha o Johnny muito mole, muito assim com falta de vontade de aprender a escrever: manda escrever e ele não escreve; manda passar... e, às vezes, não passa.
E04 – É com Aparecida, converso muito com... Não. Nós conversa sobre os nossos filhos, mas aí, assim, quando a gente vem pela linha, tem outros	Converso muito sobre a Milena mais a Emiliana, pergunto muito como as duas vai indo na escola. Eu falo: “Vocês, dentro da escola, você é mãe delas. Se for preciso de pôr de castigo, você põe. Dentro da escola você é mãe e você tem inteira

assuntos que a gente conversa, conversas particulares... Não, mas assim, eu acho que é particular, eu não posso falar, não. Não. É sempre assim, sobre o que acontece: “Ah, você acredita que o meu marido fez isso comigo? Ele teve coragem”.	liberdade”. Tanto que você pode perguntar a ela. E reclamo também, de vez em quando eu reclamo. Pode falar reclamação? Eu reclamo porque... os pior são as praguinha lá na escola, em toda escola. Eu até costume falar com elas assim: “Fala com a tia para mandar bilhete porque o negócio está pegando”. Aí, eu falo para ela assim: “A Milena mais a Emilianiana me falou, já passou para mim, já”. E reclamo assim, se, por exemplo: “Ah, mãe, o fulano falou isso comigo”. Um cole guinha, que sempre acontece. Eu falo: “Ção, você fica mais de olho no que está acontecendo isso, assim, assim, com elas”. Ela vai me falar por que que aconteceu, porque elas também não são santinhas. Sobre isso é que a gente conversa.
E05 – A Daura. Esse negócio de separação é o assunto.	Que ele é muito levado, é um sapeca.
E06 – A vizinha de cerca.	Pergunta como o filho está na escola. Se ele está levado. Ela fala que ele está comportadinho.
E07 – Com a Maria.	Sobre a criança, como vai na escola.
E08 – Com a Leni.	Pouco vou lá, só nas reuniões.
E09 – É a Vanda.	Pergunto mais como ela está indo, se está saindo bem, se está acompanhando a turma direitinho. Se ela está agüentando e tal.
E10 – Com a Gracinha, a cunhada.	Principalmente que o Michael é muito quieto. Aqui em casa não é.
E11 – Com a Judite, a Flavinha.	Sobre a filha. Ela é nervosa, Se tá se comportando bem, se fez alguma coisa.
E12 – A Rosana. A gente vai junto e volta junto.	Como tá o desenvolvimento, se tá prestando atenção. Se tá conseguindo acompanhar as outras menina.
E13 – A cunhada.	Não sou de conversar muito. Não sou de falar nada com professora. Quando os meninos tira ela da fila, some coisa dela, eu falo com a professora.
E14 – Com Adriana.	Pergunto. Como é que tá o comportamento, o respeito, no desenvolvimento da escola.
E15 – Com a crente. Uma colega e tanto, trabalham juntas na lavoura.	Se a filha está desenvolvendo ou não, se está fazendo malcriação, se ela respeita a professora na escola. Sobre os estudos.
E16 – Não sei ainda.	Se ele tá se desenvolvendo bem, se não tá pintando na escola, encomendar uma roupa, um uniforme.
E17 – Com a Dalila.	Quando ele sai daqui, reclama de dor de cabeça, reclamo com ela, vou lá e falo para se ele sentir, mandar ele embora. Como ele tá indo, ela fala que ele não tá copiando direito. Tem vez que fala que tá melhorando.

Ao conversarem na escola com as instâncias de coordenação e supervisão, os assuntos são privilegiadamente os relativos ao atendimento da escola, festas e reuniões. Mas é importante a figura da coordenadora, que tem carisma e catalisa as conversas em torno dela. Já com a supervisora, o diálogo quase não flui porque ela aparenta ser de uma outra classe social, o que cria uma dificuldade para a inserção no meio. (Quadro 19).

Quadro 19 – CONVERSAS DA MÃE NA ESCOLA (Coordenadora e Supervisora)

Conversa com a coordenadora	Conversa com a supervisora
E01 – Conversa muito. Tanto sobre a escola quanto para apoio seu profissional.	Conversa muito (idem).
E02 – Coisa da escola.	Quase não conversa, Só em reunião.
E03 – Sobre aluno, o normal da escola. Só esse assunto.	Só se cumprimentou. Nunca conversou.
E04 - Com a Aninha?! Ih, aquela lá?! Eu acho que de tudo. (risos) Com ela converso de tudo.	Com a Flavinha?! Flavinha é mais reclamação, assim das crianças, de alguma mãe chata também. Hí! É sobre isso. Eu vou falar umas verdades. Você sabe... não, você não sabe, não, você não ... Tem umas mães bem chatinhas, principalmente quando se faz reunião. “Ih, Nossa Senhora! Chegou fulano...” É uma coisa demais. Porque a Flavinha não fala nada não, é a gente que fala. As linguarudas é as mães.
E05 – Quase tudo.	Não converso não, é difícil.
E06 – Sai tudo. Ela foi minha professora quando eu era criança, né? Então, eu lembro assim muito dela e eu comento mais... Mas já comentei até quando você estava falando de abuso sexual. O meu menino chegou a comentar uma vez que o menino tirou a calça, eu comentei com ela, mas aí ela falou que era para mim ver e tudo. Aí, eu conversei com a professora; depois ele falou que... ela falou que não, que ele tava falando aquilo porque... “Ah, mãe, ele tirou a calça e me mostrou o piu-piu”. Eu falei: “ah, filho”!, Pra mim, eu acho que é um absurdo o moleque fazer isso pro outro. Mas depois foi tudo resolvido. Aí, o menino até ficou triste porque eu não quis que ele fosse fazer trabalho junto, mas depois o meu filho não comentou mais nada.	Sem resposta.

E07 – Sou mais difícil de conversar com ela. Às vezes, quando preciso de um caderno, a gente chega perto dela para pedir.	Sou mais difícil de conversar. Não vejo ela. Às vezes, quando vou lá, ela não está.
E08 – Nas reuniões, quando ela manda chamar.	Só sobre o mais velho.
E09 – Se tiver uma coisa para reclamar, se tiver algum brigando, uma reclamação.	Com ela, é muito difícil a gente conversar.
E10 – É muito difícil de conversar. De vez em quando, ela conversa comigo assunto da reunião.	Muito difícil de conversar com ela.
E11 – De festa.	De festa também. Quando tem desfile, tem que acertar com as duas.
E12 – Todo tipo de dúvida ou problema.	Nunca conversei com ela.
E13 – Não converso com ela, não.	Converso não.
E14 – As vezes, quando acaba material. Sobre a bolsa-escola.	Converso pouco.
E15 – Se tem reclamação a fazer das crianças. Ela pergunta se temos sobre ela e dizemos que não.	Tem pouca intimidade. Conversar, não.
E16 – Se ele tava bem, se não tava tendo problema.	Ainda não conversei. Tá meia curta ainda a minha participação.
E17 – Tenho mais liberdade. Em tudo. Ela me dá força. Preciso de psicólogo pro menino, ela dá um jeito; de dentista, ela dá um jeito.	Não tenho muito costume com ela.

As mães afirmam que os agentes escolares pensam diferente delas. Alegam que são pessoas que têm uma vida diferente. Comparando-se, uma mãe disse que as pessoas das escolas têm maior auto-estima. Devido à professora dar aula, saber lidar com o ritmo de aprendizagem do aluno sem a ansiedade materna, demonstra um domínio sobre a criança que a mãe atribui à diferença de pensamento. (Quadro 20).

A falta de intimidade com alguns agentes escolares faz com que não adquiram o costume necessário para avaliar a pessoa e essa diferença passa de uma admiração pelo agente escolar para uma medida objetiva de conhecer de pouco tempo, ser mais acanhada, sem graça de conversar. Quando apontam que os agentes pensam diferentemente, o critério é o tempo de conhecimento. Com quem não tem mais intimidade, não tem costume adquirido entre elas, acham que pensa diferente. A intimidade aproxima o pensar, idealmente.

Os assuntos sexuais são tratados com a coordenadora ou com a professora, mas de maneira limitada, quando ocorrem situações de sala que as mães reprovam, como é o caso do menino tirar o calção para mostrar a cueca. Brincadeiras, abobrinhas, “bistirinhas” são ditas no portão, “coisas de mulher”.

Quadro 20 – CONVERSA SOBRE ASSUNTO SEXUAL E DIFERENÇA COM RELAÇÃO À PROFESSORA

Conversa sobre assuntos sexuais com alguém na escola?	Diferença da professora em relação à mãe
E01 – Com a professora. Menino tirando a calça para mostrar a cueca, a filha recebendo cartinhas. A escola aborda o assunto em reuniões.	São não. Como pessoas são porque tem uma forma diferente de ver ou de enfrentar problemas.
E02 – Nunca. Nunca saiu esse assunto. É o primeiro ano da filha e foi a poucas reuniões.	Com certeza. O jeito de conversar. Ela é mais estudada. Tudo é diferente.
E03 – Não, nunca conversei.	Tenho pouco conhecimento dela.
E04 - Não. Só se assim... não, dentro, dentro da escola propriamente não. A gente fala umas bistirinhas, mas não assuntos... As bistirinhas... pra dentro da sala. Não, assim, a gente costuma brincar. Quando a Aninha vem acompanhar nós até o portão, aí a gente fica... conversa bastante, aí sai uma bis... Onde tem uma turminha de mulher, não sai nada que preste. E aí sai alguma besteira. (rindo) Não, assim, não é dizer: “Ih, agora fudeu”. (Às gargalhadas) Aí, por exemplo: graças a Deus a gente se dá bem com todo mundo. Aí, costuma. A Ana vem acompanhar nós até o portão, aí, nós vem conversando, vem rindo. Entendeu? Você pode até perguntar a ela. Aí, sai abobrinha. O que vai sair alguma coisa que preste? (rindo)	A diferença é que ela é diferente, uai, pois ela é professora e eu não sou. Eu acho que a diferença que tem é essa. Uai, elas têm um grau de escolaridade maior do que a minha. A diferença é essa. Agora...
E05 – Não. Lugar só de criança, não desse assunto.	Não. Fomos criadas quase juntas.
E06 – Com a coordenadora. Pois é. Eu comentei isso com a Aninha, né? Comentei, sim. Comentei com a Aninha, comentei com... não, comentei... foi só? Não. Comentei com ela e com a vizinha lá em cima. Foi o dia que o menino não... que foi fazer trabalho, eu falei assim: “Não, filho, você podia ir noutra hora, porque você ir com o meu menino fazer um trabalho de pesquisa que vocês estão começando agora...” Que ele está na 4ª série e, então, ela já quer começar com o meu mais velho. Aí, eu falei: “Então, você podia ir na outra turma”. Ele ficou triste, a mãe dele chegou a vim aqui, mas não encontrou comigo. Mas, aí, eu comentei com a	Acredita que é diferente, sim. Agüenta mais das crianças do que ela. Faz o papel de mãe. Ela não é a mãe.

vizinha ali: “Você sabe muito bem por quê”. É por que a menina dela é muito... o menino fica mexendo muito. É por isso. Mas não tenho nada contra ele. Só para evitar.	
E07 – Não.	Acha que sim. Ela tem um dom dela ensinar, explicar, e a gente tem outro diferente, a gente é de mãe e casa mesmo. Ela é uma mãe na escola, ensinando ali às crianças, e a gente ensina em casa. Ela tem aquele dom de ensinar a escrever, a ler, a brincar, que a gente nem sempre está tendo tempo pra brincar com as crianças em casa, a gente brinca, né, mas lá na escola é diferente do que em casa.
E08 – Não. Não gosta muito dessas conversas.	Não. Ela dá carinho, respeita as crianças. Lá todo mundo tem que respeitar. Respeito.
E09 – Não.	Acha que sim. Não tem nem como explicar direitinho. “Ela é de um jeito, eu sou de outro”. Não tem como explicar direito, mas acha que sim.
E10 – Não.	Sim. Ela é muito mais saída do que eu. No modo de conversar, ela sabe conversar mais bem do que eu. Pra quem não tem estudo, não sabe falar nada. Pessoas bestado!
E11 – Não.	(pausa) Não, só que ela é bem caladinha. Ela tem muita paciência.
E12 – Não.	Não. Nós somos diferentes, porque acho que ela é bem tímida, agarra assim nas reuniões dela. Para lidar com a Carina, é do mesmo jeito.
E13 – Não.	Não sabe. Tem pouco contato.
E14 – Não. As vezes, sai uma abobrinha. Não tem muita coisa, não.	É. Ela é mais dura e mãe já não é. De chamar atenção. A professora ama, mas a mãe tá... primeiramente.
E15 – Não. Na escola, não.	Não. Acha a mesma coisa, não acha diferença. Só porque estar minha filha estudar não acha que tem nada a ver não. É a mesma coisa.
E16 – Não.	É. O jeito de pensar dela num me parece tão diferente não, mas é aquele negócio, eu não tenho ainda intimidade para identificar muita coisa.
E17 – Só com a coordenadora. Quem ficou sabendo disso foi só ela.	Ela é professora e eu não.

Os agentes escolares são vistos pelas mães como superiores em algumas qualidades e propriedades. Elas conversam mais, têm mais estudo, são mais faladas e são vistas como alegres e agradáveis. O trabalho exercido por elas na escola é um diferencial importante em

relação às mães que não trabalham, não têm uma ocupação remunerada, nem uma profissão, como têm as pessoas da escola. Os agentes escolares sabem muito, estão ali para educar as crianças com conhecimento de como proceder, com a paciência requerida ao trabalho com as crianças. As mães atuam em casa, com a educação em casa. Como a criança está em um e outro espaço, a professora acaba por ser mencionada como uma mãe, uma mãe que ocupa o lugar da mãe na escola. Assim, se identificam as duas funções em uma só, e com a continuidade dessa interação com a escola, a mãe adquirirá mais procedimentos pedagógicos e a professora será mais afetada pela maternalização de sua função docente. (Quadro 21).

Os cargos da professora e da coordenadora são os mais próximos das mães. A supervisora tem um distanciamento maior, por uma questão de distância social que se transforma em distância afetiva.

Quadro 21 – DIFERENÇA EM RELAÇÃO À COORDENADORA E À SUPERVISORA

Diferença da coordenadora em relação à mãe	Diferença da supervisora em relação à mãe
E01 – Ela é diferente, sim. Ela é um pouco tradicionalista. Ela é mais velha. Pensam diferente. Sou mais cabeça dura, elas são mais práticas.	Não tem muito contato.
E02 – Também. Na parte de estudo, de tudo.	Também. Elas conversam bem, é estudada. É diferente da gente. Por quê? Não sei. Eu tenho vergonha de conversar; elas não.
E03 – Ah, eu acho ela diferente de mim. Já a Ana Miquelina, inclusive, eu já conheço ela mais, eu acho ela uma mulher mais para cima, determinada. Eu acho ela assim... ela tem um alto astral, assim, uma pessoa de alto astral, uma pessoa sorridente; tem muito carinho com as crianças, talvez tenha mais paciência.	Ah, com ela, já tenho pouca intimidade, a gente só se cumprimenta. Eu e ela, a gente assim, nunca conversou, assim, não.
E04 – É diferente porque não tem ninguém igual. Eu acho que é. Eu tenho o meu jeito de pensar, elas têm o delas de pensar. Cada um tem opinião própria, né? Nem as duas gêmeas minhas, que são gêmeas, não é igual.	Idem.
E05 – Não é não. Ela é muito boa. Qualquer coisa, conversa com ela.	É. Nunca tive amizade com ela. Ela é muito fechada.
E06 – É franca, igual.	Não me abro muitos assuntos.
E07 – É. A gente está em casa e ela está na escola, ela ensina coisas diferentes, o dever dela é outro, de fazer, o da gente é o de mãe mesmo, de casa mesmo, de dona de casa.	É Também. Ela está lá ensinando também, e a gente está em casa, porque tudo que elas ensinam na

Ela ensina às crianças, ela é supervisora na escola e a gente, estando em casa, não sabe, igual ela sabe muita coisa.	escola é bom pras crianças, aí o ensinamento delas, tem o ensinamento ali de... para ensinar as crianças a progredir e a gente tá em casa. O ensinamento dela é de ensinar na escola
E08 – É um pouco sim. Meio positiva.	Ela tem uma carinha meia ruim, de quem não comeu nada.
E09 – Sim, também. É tão difícil de explicar. Acha que é em tudo.	É. Mais rica, mais de posse, já é uma diferençazinha. Todas elas são mais folgadas.
E10 – Sim. Muito mais agradável, muito mais boa.	Nunca conversei com ela.
E11 – Do meu ponto de vista, não.	Ela só é mais falada, só isso.
E12 – É muito diferente. Ela é muito franca e eu não consigo.	É sim. Não tem muita conversa com ela.
E13 – Também não sabe.	Não sabe. É diferente. Eu sou pobre. Elas não é rica, mas é mais do que eu. Elas pode mais do que eu. Porque tem um trabalho bom, ganha bem. Acho que ganha.
E14 – É. As vezes, o filho desliza um tiquinho e a mãe tá ali também. Elas quer por eles no certinho.	Ela é mais caladinha.
E15 – Não. É a mesma coisa. Conversa, dá tchau quando vê, grita ela.	Não, também não.
E16 – Como não tenho muita intimidade, não sei.	Parece, né, sei lá. Tem pessoas mais simples, tem pessoas mais metidinho, gosta de diferenças, de luxo. Sou simples até demais.
E17 – É.	É. Elas têm estudo, têm profissão boa e eu não tenho. A minha profissão é só em casa.

A criança e a escola – projeto familiar

A continuidade da escolarização da criança é um desejo crucial para as mães, porque querem que os filhos estudem e se formem, para, antes de tudo, aprender e ter um “futurozinho”. A falta que o estudo faz a elas serve de incentivo para continuarem estimulando seus filhos e filhas e fazendo com que frequentem a escola. Sem o estudo, “não fomos nada, mas não é por isso que eles têm que ser”. As condições reais de que esse projeto possa ter sucesso é que são problemáticas e são vistas com resignação pelas mães.

As crianças continuarão na escola “até quando puder manter ela na escola” e “se Deus ajudar”.

A razão principal de as crianças estarem na escola agora é para estudar, formar para o futuro. Para aprenderem a ler, a escrever, para desenvolverem, para conviverem com outras crianças, para aprenderem, em suma, pela simplicidade desses objetivos.

A escola infantil só pode fazer parte desse projeto parental na medida em que cumprir com esses objetivos familiares. No momento, esses objetivos são perseguidos, mas não atingidos, ficando-se, pelos limites deste trabalho, à margem de uma discussão mais pertinente sobre a qualidade da escola e dos profissionais que trabalham com crianças pequenas.

Se a herança a ser perpetuada, pelo negativo da contradição, pois os pais não tiveram êxito na escola, é a escolarização progressiva dos filhos até se formarem, o papel da escola infantil para essas famílias é fundamental. Não se pode subtrair delas o direito a ter, da escola, os ensinamentos necessários para alcançar esse projeto. É isso que elas pedem à escola e por isso que as crianças a freqüentam desde cedo.

Falar com a criança

Os adultos conversam sobre assuntos sexuais, mas nunca perto das crianças. Com quem tem mais intimidade, a conversa flui até a brincadeira lúdica. Mas entre os pais das crianças, muitas vezes a conversa não ocorre, pois a timidez e a vergonha tomam conta: “é muito difícil”, “só no silêncio”, “nós fica caladinho no escuro, e o resto deixa acontecer”.

Evita-se sempre que a criança participe da conversa, pois elas não têm idade para falar de sexo! “Desencaminha”, é muito pior a criança muito sábia demais. Quando uma mãe tem que falar alguma coisa na frente de criança, fala de um jeito especial “usa meia-língua”, fala uma coisa e não termina de falar...

Família e escola – o pensar sobre a sexualidade da criança

A mãe se sente autorizada a falar na escola sobre a vida escolar do filho, sobre comportamento e notas. Não se sente à vontade para falar sobre assuntos sexuais lá. Pelo lado da escola, esta também não está autorizada a falar diretamente com a família sobre esse assunto. O espaço autorizado da reunião de pais poderia ser utilizado para tratar desse tema, mas não se localiza aí a oportunidade de emergência desse discurso. Nas interlocuções mais íntimas, quando estão *entre si*, ele acontece. A relação de intimidade que ele requer restringe a rede a interlocutores particulares. Esse discurso está no nível do privativo na sua relação com a escola.

A escola detém o poder do discurso educativo e do conhecimento. Desse lugar está antecipadamente autorizada para falar sobre sexualidade, embora isso não ocorra, há o reconhecimento de que é um discurso possível. O fator que marcará o momento em que se deslanchará esse discurso na escola é o da idade da criança:

Voz masculina

É. Com o tempo, tem que aprender, uai!

Mas, então, deixa eu fazer a pergunta de novo pra você, Vanda, e depois eu faço a pergunta para o Seu Zé. Não. Primeiro, pro senhor. O senhor acha que a família pensa de um jeito e a escola pensa de outro, sobre a sexualidade da sua filha?

Voz masculina

(pausa) Eu acho que cada um pensa diferente.

Por que, me explica isso, por que a família pensa de um jeito e a escola pensa de outro.

Voz masculina

Ah, sei lá! É igual parente... porque uns pensa de um jeito de ensinar mais novo, e outros pensa em deixar pro mais velho.

Quem pensa o ensinar mais novo, é a escola ou a família?

Voz masculina

Eu acho que é a família, né?

E quem o senhor pensa ensinar pro mais velho?

Voz masculina

É a família que... (inaudível) Eu acho, no meu modo de pensar, a família tem que explicar mais pra eles. Bão, eu acho. Não sei.

E você, Vanda, a família pensa de um jeito e a escola pensa de outro jeito sobre a sexualidade da sua filha?

Não. Eu acho que é igual, boba...

Voz masculina

Não, não...

...quando tiver aí num ponto... Na escola já aprende, vai pro ginásio... o meu menino já estudou e sabe, ele me mostrou mesmo o livro sobre a sexualidade...

Voz masculina

Não. Mas aquele é do ginásio, né, Vanda?

Do ginásio. Quando a minha menina tiver aí com 15 anos, eu vou explicar, pra Cilene, como é que fica, como é que faz, ela já vai entrar pro ginásio, e eu já posso explicar ela, como é que faz, como é que acontece, explicar ela o tipo como é que vive a vida, pra ela ir aprendendo. Eu acho que agora ela ainda tá nova pra saber.

Pensando na pequinhinha, na Keli, você acha que tem diferença?

Ainda tá cedo, ainda tá cedo pra explicar ela.

Voz masculina

Eu acho muito cedo, também.

A sexualidade infantil deve sair do gueto no qual é tratada como algo alheio à criança e deve ser colocada em relação à sexualidade dos adultos que compartilham com as crianças as cenas da sexualidade, que são, em última análise, algumas das cenas do cotidiano familiar e também do escolar.

Chegamos ao final da análise com a convicção de que o pré-construído, em termos do objeto sexualidade infantil, coloca muito mais perplexidades diante do que encontramos de fato como contexto quando enfrentamos uma situação empírica de estudo. Talvez a função

dessa construção prévia seja exatamente essa: saquear-nos de nossa posição. Eles devem saber mais do que nós.

Não esgotamos o material de análise das entrevistas, nem em análise de discurso isso é possível. Apenas apresentamos aqui *uma análise* plausível.

CONCLUSÃO

FINAL

Na primeira parte desse trabalho, fizemos uma retrospectiva de nossa própria trajetória de pesquisadora sobre o tema da sexualidade infantil em vários locais e momentos diferentes. Recuperamos aspectos de nossa prática de professora com crianças e as situações iniciais que nos motivaram a pesquisar sobre a sexualidade infantil na escola e, depois, como chegamos até a família enquanto lugar incontornável para a compreensão da sexualidade da criança que é, para as educadoras, na prática, quase inabordável, apesar do contato evidente.

Esse recuo de perspectiva inseriu esta pesquisa no movimento de busca que empreendemos através de nossos estudos para alcançar uma compreensão da sexualidade da criança por um outro viés que não o das fases de desenvolvimento oral, anal e fálica.

A linguagem, para a nossa concepção, teve uma noção mais extensiva, considerada pelo afeto que a marca e que marca os corpos, o que não se restringiu a uma concepção de linguagem estruturada. Estabelecemos, pela hipótese de entender a sexualidade infantil no pensamento, através da linguagem, uma possibilidade de estudo da sexualidade que perpassaria por outras questões que divergiriam dessa rota do desenvolvimento para uma momentaneamente nomeada de aprendizagem, em um sentido amplo, assimilando contribuições da sociologia de Pierre Bourdieu e da noção de formação discursiva de Michel Foucault.

Esse percurso, portanto, acabou por conferir a esta pesquisa duas vertentes, que resumimos agora:

Uma que fez o encontro teórico-empírico de mais dois processos no pensamento que percebemos como fundamentais para investigar e compreender as relações entre sexualidade/pensamento/linguagem, que serão aprofundados em estudos futuros: a

simbolização e a significação/significância; somados à fantasia, à repetição/imitação e à redundância. Vimos investigando a sexualidade infantil, através da linguagem, e como ela se dá nas relações entre o adulto e a criança na escola infantil, o objeto de nossas observações e escuta sendo os gestos e falas da criança.

Outra vertente foi a de ter realizado as entrevistas como instrumento de investigação, para apreender as formas de pensamento na família e na escola infantil sobre a sexualidade infantil. Aí, utilizamo-nos da análise de discurso para analisar as formações discursivas dos discursos dos agentes desses espaços (casa e escola), suas regularidades e aquilo que os caracterizou. A análise mostrou como é difícil para essas informantes falar sobre questões como: abuso sexual, a sexualidade da criança, a sua própria, os impasses conceituais entre os agentes escolares e a família, suas contradições e como a escola se configura em um espaço social das mães, que encontram lá interlocutores para as suas conversas sobre os filhos, sobre a escola, sobre tudo, em alguns casos.

Mostrou também como a escola representa a distância social encarnada na escolarização dos filhos e filhas, uma vez que as mães não seguiram estudando, e nas figurações de agentes escolares como pessoas com outras características sociais, de trabalho e de linguagem, diferentes das mães daquele meio, apesar de semelhanças que vêm com a intimidade adquirida pelo tempo de convivência.

Entre contradições e impasses, as formas de pensamento da sexualidade infantil da escola e da família são diferentes, mas se entrelaçam pelos discursos. Além disso, a escola também funcionou como uma agência desses mesmos discursos da justiça, da medicina e da moral comunitária, localizados nas famílias, uma vez que se colocou como espaço a partir do qual esses discursos puderam fazer circuito.

Fizemos as análises das entrevistas baseados na metodologia da análise de discursos dentro da abordagem francesa. O uso de quadros para a visualização das respostas das entrevistadas serviu para demonstrar as articulações discursivas e a expressão do falar das informantes, representando a especificidades da linguagem cotidiana e rural.

No entanto, a avaliação crítica do trabalho realizado aponta para lacunas e arestas na parte teórica e na parte empírica que precisam ser revistas para uma proposta de continuidade dos estudos sobre a sexualidade da criança no contexto da escola e da família. Procuraremos apontar esses principais pontos e tratar de explicitar alguns caminhos para desenvolvimento no futuro:

- Segmentação entre os tempos da teoria e da empiria: o desenvolvimento teórico do trabalho foi realizado na desafiadora inserção em um outro campo de saberes, o da saúde coletiva, já que a nossa formação era em letras e educação. O impacto inicial com a teoria social e a antropológica só pode ser amenizado com a retração de qualquer tentativa de compor uma teoria entre esses dois campos, ou de qualquer anseio totalizante que pudesse alçar a teoria a um patamar mais rigoroso. A opção, então, considerada válida para nós, foi a de nos situar em um parâmetro teórico sobre o assunto desde pesquisas anteriores, continuando a procurar uma abordagem possível da sexualidade que relacionasse sexualidade e linguagem, com observações diretas em contextos nos quais a criança pequena vive, brinca, aprende, fala e faz.

Essa teoria está esboçada na tese embora não suficientemente trabalhada a ponto de ser totalmente apreensível. Nossa proposta é de buscar a produção do campo sobre sexualidade, pensamento e linguagem, suas interseções e seus desafios. É preciso debruçar-nos agora sobre os dados recolhidos do universo da observação, até mesmo retornar ao meio pesquisado para uma recolha mais específica, e trabalhá-los com um viés teórico mais rigoroso. Uma outra análise dos dados existentes serviria para retirar os exemplos que demonstrem aqueles processos de simbolização e significação/significância, que não estão escondidos, mas requerem uma procura atenta e persistente na claridade ofuscante das relações cotidianas e nos rastros de seu encobrimento pela naturalidade.

- Ausência de uma revisão bibliográfica: a literatura na área é vasta e prolífica, no entanto, a pesquisa de campo requer um olhar desnudado para a compreensão de fenômenos do real espelhado que verificamos na observação empírica. O que nos afastou do necessário percurso de revisão da bibliografia. Depois da pesquisa empírica, a seqüência do trabalho

deve necessariamente ser reiniciado por essa revisão, contextualização, refazimento do itinerário. O tempo de dedicação a uma pesquisa empírica provocou, além de um deslocamento físico para uma região a ser conhecida, uma dedicação de tempo para a realização do trabalho superior ao previsto e ao disponível para a finalização do percurso da empiria com um retorno à teoria para o refinamento rigoroso de categorias e análises mais apuradas.

A noção de sexualidade, por outro lado, tanto nas ciências humanas e da saúde quanto nas ciências sociais, tem complexidades tais como a distinção entre natureza e cultura, o papel do biológico, as várias ênfases em gênero e sexualidade que norteiam os estudos e pesquisas na área. Para cobrir essa revisão bibliográfica, apesar da necessidade, seria preciso uma inserção e uma vivência no campo de estudos sobre a sexualidade que ainda não detemos, além de uma dedicação de tempo além da que tivemos disponível para a realização do trabalho de pesquisa empírica e a elaboração teórica para uma abordagem da sexualidade da criança nos contextos da escola e da família.

Para a continuidade, um encontro com os elementos empíricos dos processos indicados, bem como uma sistematização das relações entre eles configura-se como um próximo passo de avanço nos nossos estudos, para que possamos, através de observações, de entrevistas e pesquisas teóricas sobre esses processos, levantar, no cotidiano da criança, elementos que os identifiquem em sua conexão com a sexualidade infantil. Nesse sentido, esta pesquisa nos trouxe uma experiência metodológica a ser consolidada com outras reflexões que não puderam ser feitas aqui.

A metodologia adequada, para tanto, inclui trabalhar na interface da família com a escola, pois a criança frequenta esses espaços em seu dia-a-dia, tecendo elos entre ambos. Uma lateralidade é constituída, portanto. Nem um nem outro espaço, exclusivamente, pode ser representativo das experiências de sexualidade infantil pela perspectiva que adotamos.

Na segunda parte, apresentamos as observações e a análise das entrevistas realizadas. Uma incursão pela intimidade das casas das crianças trouxe novas perspectivas para a compreensão da sexualidade infantil, pois as construções que habitam, a forma de habitá-las e as influências que essa habitação exerce sobre a conformação do *habitus* da criança em todos os sentidos socializada, mas ainda em processo de construção de significações para poder lidar melhor com o ambiente, são todas situações de *formação* da sexualidade da criança. A sexualidade da criança emerge sob nova luz, sem aquele ponto de vista único que nos fixa na configuração familiar, sendo tomada como espacialização, formas de circulação e de contato das crianças com os espaços e os objetos com os quais se defrontam para se relacionarem, numa repartição sexual, mas sem se restringir o entendimento do que se passa nessas ocupações, por exemplo, pelos estudos de gênero, pois a sobrevivência está em jogo, o maior êxito na aquisição da linguagem, sendo a eficácia dela o instrumento para viver e obter certo controle sobre o meio.

As margens da rua e da casa, para a criança, com suas respectivas questões de sexualidade (mas também de gênero), são um interessante viés interpretativo dessas vivências infantis, para investigar como as configurações espaciais, as relações com os objetos físicos e os esforços cognitivos que tanto a menina quanto o menino precisa realizar para compreender esse seu estar no mundo. Enquanto para nós, educadoras de crianças, se configura algo dado, para eles é algo em construção permanente para o ajuste de percepção tendo em vista a necessidade de sobreviver.

Procuramos realizar uma análise de discursos com despojamento, pela razão de ser das entrevistas. Esse despojamento foi nosso, de nossas percepções construídas, mas também foi colocado pela simplicidade do material, de pessoas simples, que encararam a entrevista como uma oportunidade de assumir seu discurso, num meio onde elas se sentem, muitas vezes, emudecidas pelo saber escolar ou televisivo. Isso teve um efeito negativo: a colocação do material bruto, o que, por conseqüência, comprometeu muito a leitura e a compreensão dos dados colocados tanto para enfatizar quanto para repesar a massa discursiva com a qual trabalhamos.

Pela análise depreendemos que as formações discursivas sobre a sexualidade infantil nos discursos das mães apontaram para as seguintes regularidades: reticência e negação; o que os caracterizou, no âmbito da interpenetração de discursos, foi a presença dos discursos da justiça, da medicina e da moral local. A escola está medicalizada, assim como a família já o foi no nosso passado, e permanece.

Explicitou-se, por essa pesquisa, um pouco mais, o papel das professoras da educação infantil. A caracterização delas como uma mãe, com os atributos maternos, sendo que elas são profissionais do ensino na escola, inclusive para crianças pequenas, sugeriu um compromisso além do formal para a educação infantil, requerido pelas famílias por causa das dificuldades de educar hoje.

O avançar no pensamento sobre a sexualidade precisa se traduzir em avanços na sexualidade mesma. Nesse sentido, o pensamento a ser feito sobre a sexualidade também é o teórico. Falar sobre ela, em uma interrogação sobre o que seja, para se perceber o que pode ser, constitui-se, a nosso ver, a possibilidade de exercer uma sexualidade mais livre de assujeitamentos das condições educacionais, mas também das condições em que, no âmbito da escolarização, a sexualidade está colocada pela saúde, como algo entre o nocivo, o perigoso, o saudável e o prazeroso. Maneiras de lidar que são estratégias de controle, muito mais do que maneiras de experimentar ou de aprender a sexualidade.

O principal limite metodológico dessa incursão foi uma mensuração inadequada do fator tempo. Para investigar a intimidade das casas, o período de contato e de permanência, bem como o mergulho no cotidiano deveriam ter sido maiores do que o que conseguimos realizar. Nesse sentido, uma etnografia densa poderia apresentar resultados mais acurados do que os que apresentamos, apenas com observações e entrevistas. Mas procuramos extrair desse contato com as famílias, com as casas e a escola, as formas mais expressivas que estiveram ao nosso alcance, sem pejo de assumirmos as nossas imensas perplexidades diante do universo rural.

Esperamos ter conseguido expor, com fidelidade, mas com uma necessária corrupção sob rigor que a análise interpretativa requer, algumas das formas de pensamento sobre sexualidade infantil em jogo na família e na escola para a educação de crianças.

Houve, para concluir, três casas aqui construídas: a da palavra, a do corpo e a do pensamento. Nessas três moradias, espalhadas pelos espaços da casa e da escola, residiram um pouco dos saberes aqui apresentados.

FICHA TÉCNICA Nº 01 – PESQUISA "SEXUALIDADE INFANTIL: FORMAS DE PENSAMENTO..."*IDENTIFICAÇÃO*

INFORMANTE: Conceição **IDADE:** 38 **SEXO:** feminino
OCUPAÇÃO: Professora Infantil (2º Período – 5/6 anos)
ESCOLARIDADE: 3º Grau completo (Contabilidade) e cursando o Normal Superior
RENDA: 3.000,00 (da família) **RELIGIÃO:** católica **DOMICÍLIO:** próprio/casa
ENDEREÇO: Rua Vereador Jerônimo R. Furtado, 367 – Garça – Carandaí – MG

NÚMERO DE MORADORES NA CASA	PARE	I	LAÇOS DE AFETO (nomeação e intensidade)
	<i>NTESCO</i>	<i>DADES</i>	
04	Marido	38	apaixonada (íssima)
	Filha	06	apaixonada
	Filho	04	apaixonada

CÔMODOS DA CASA (classificação: frios e quentes):

sala de jantar (fria), 03 quartos e 03 banheiros (02 quentes) (01 banheiro frio, o do quarto de despejo), sala de televisão (quente) (serve para hóspede), sala de visita (quente), cozinha (quente), área de serviço (quente), 01 quarto de despejo (frio). A mãe disse que na maioria dos cômodos estão sempre todos juntos, tomam banho também juntos. O quarto de despejo, qualificado como frio, na casa, serve de quarto de brinquedo das crianças. A área de serviço também é ocupada pelas crianças para brincar.

- **DORMITÓRIOS:** Cada um tem o seu, camas individuais.

DA CRIANÇA - 02

Onde a criança dorme?

Cada um no seu quarto. Adormecem na sala ou no quarto dos pais, depois vão para o quarto deles.

Com quem?

Adormecem com o pai. Raramente dormem com o casal.

DO ADULTO - 01

A porta do quarto do casal fica em frente das portas dos quartos das crianças, com um banheiro no meio.

EXTENSÕES DA CASA PARA A CRIANÇA

- **LOCAIS DE VISITA:** 01 vizinho.
- **LOCAIS DE BRINCAR:** na rua, no quintal de casa.
- **LOCAIS DE TRABALHO:** não tem. **A criança ajuda em algum trabalho? No quê? Qual o local?**
No domingo, passeia com o pai na lavoura, local de trabalho do pai.
- **LOCAIS DE ESTUDAR:** sala de jantar.

- **DORMITÓRIOS:**

DA CRIANÇA - 01

Onde a criança dorme?

Com quem?

Com o pai e a mãe, em outra cama.

DO ADULTO - 01

Onde as gêmeas dormem.

EXTENSÕES DA CASA PARA A CRIANÇA

- **LOCAIS DE VISITA:** na vizinha e na avó.
- **LOCAIS DE BRINCAR:** no beco, no campinho (deixa ir com cuidado).
- **LOCAIS DE TRABALHO:** **A criança ajuda em algum trabalho? No quê? Qual o local?**
Ajuda a fazer bagunça.
- **LOCAIS DE ESTUDAR:** em cima da cama (da mãe) e faz o dever.

<i>LUGARES FREQUENTADOS PELA CRIANÇA</i>	<i>FUNÇÃO</i>	<i>ADULTOS E CRIANÇAS COM QUEM INTERAGE</i>
Vizinha	brincar	a vizinha, o vizinho, uma criança
Maria (vizinha)	brincar	de 10-12 para cima, criança
Igreja	missa catecismo	
Casa da avó	ver a avó, viver no sítio	o menino de 05 anos
Pesagem da Pastoral	pesar, acompanhar a mãe	02 catequizadoras e as outras crianças
		----- -----

FICHA TÉCNICA Nº 05 – PESQUISA "SEXUALIDADE INFANTIL: FORMAS DE PENSAMENTO..."

IDENTIFICAÇÃO

INFORMANTE: Daniela	IDADE: 47	SEXO: feminino
OCUPAÇÃO: do lar, doméstica		
ESCOLARIDADE: 6ª ginásial		
RENDA: 140,00	RELIGIÃO: católica	DOMICÍLIO: próprio / apartamento de primeiro piso
ENDEREÇO: Rua Professor Camargo, 765 – Acampamento		
NUMERO DE MORADORES NA CASA	<i>PARE</i>	<i>I</i> LAÇOS DE AFETO (nomeação e intensidade)

	<i>NTESCO</i>	<i>DADES</i>	
03	Filho	11	carinho (muito)
	Filho	05	carinho
COMODOS DA CASA (classificação: frios e quentes):			
02 quartos, 01 sala, 01 cozinha, 01 banheiro (só 01 quarto está arrumado), casa em obras, em construção.			
<ul style="list-style-type: none"> • DORMITÓRIOS: DA CRIANÇA Onde a criança dorme? Um na cama dele e o outro (o menor) na mesma cama. Com quem? Com a mãe. DO ADULTO - 01 Tem, mas não está arrumado. 			
<i>EXTENSÕES DA CASA PARA A CRIANÇA</i>			
<ul style="list-style-type: none"> • LOCAIS DE VISITA: avó, em baixo. Não deixa, avó paterna. • LOCAIS DE BRINCAR: só em casa, lote do Pelé, no cômodo de areia. • LOCAIS DE TRABALHO: A criança ajuda em algum trabalho? No quê? Qual o local? Ajuda o pai no serviço de pedreiro. • LOCAIS DE ESTUDAR: no quarto. 			
<i>LUGARES FREQUENTADOS PELA CRIANÇA</i>	<i>FUNÇÃO</i>	ADULTOS E CRIANÇAS COM QUEM INTERAGE	
A casa do avô materno	passeio	o avô e a tia, primo – lá não tem	
Cidade	médico, compras	criança	
		com nenhum	

FICHA TÉCNICA Nº 06 – PESQUISA "SEXUALIDADE INFANTIL: FORMAS DE PENSAMENTO..."

<i>IDENTIFICAÇÃO</i>			
INFORMANTE: Maria	IDADE: 34	SEXO: feminino	
OCUPAÇÃO: do lar			
ESCOLARIDADE: 4ª série			
RENDA:	RELIGIÃO: evangélica	DOMICÍLIO: próprio/casa	
ENDEREÇO: Rua Antônio Bibiano, 145 – Acampamento			
NÚMERO DE MORADORES NA CASA	<i>PARE</i>	<i>I</i>	LAÇOS DE AFETO (nomeação e intensidade)
	<i>NTESCO</i>	<i>DADES</i>	
06	Sogra	71	gosta, carinho, muito ela
	Marido	31	segura a onda (*)
	Filho	10	
	Filho	08	amor, paixão (ótimo)
	Filho	04	cuidado, lutar, guarda
(*) a sogra tem casa separada nos fundos do lote			meloso
			agarra, beija
			ama tudo igual – o bebê, mais novo, agarra
CÔMODOS DA CASA (classificação: frios e quentes):			
01 sala, 02 quartos, 02 cozinhas e 01 banheiro. Tem um cômodo onde todos ficam juntos vendo televisão, brincando, conversando, brigando, dormem. Nota da entrevistadora: No cômodo tem apenas uma grande cama de casal e a televisão fixada na parede			
<ul style="list-style-type: none"> DORMITÓRIOS: 			
DA CRIANÇA - 01			
Onde a criança dorme?			
No quarto deles.			
Com quem?			
Com o irmão, com camas coladas.			
DO ADULTO - 01			
<i>EXTENSÕES DA CASA PARA A CRIANÇA</i>			
<ul style="list-style-type: none"> LOCAIS DE VISITA: na vizinha. LOCAIS DE BRINCAR: televisão, brincar no terraço em cima da casa. LOCAIS DE TRABALHO: A criança ajuda em algum trabalho? No quê? Qual o local? Prestativo, buscar coisas, comprar coisas. LOCAIS DE ESTUDAR: na cama, de frente para a televisão. 			

<i>LUGARES FREQUENTADOS PELA CRIANÇA</i>	<i>FUNÇÃO</i>	<i>ADULTOS E CRIANÇAS COM QUEM INTERAGE</i>
Irmã da sogra	visita, brincar com os primos	prima casada (priminha de 5 anos)
Igreja	religião	só os de casa
Escola Dominical	religião	professora, meninos da vizinhança

FICHA TÉCNICA Nº 07 – PESQUISA "SEXUALIDADE INFANTIL: FORMAS DE PENSAMENTO..."

IDENTIFICAÇÃO

INFORMANTE: Nicole **IDADE:** 25 **SEXO:** feminino
OCUPAÇÃO: dona de casa
ESCOLARIDADE: 4ª série
RENDA: não informou **RELIGIÃO:** católica **DOMICÍLIO:** próprio/casa
ENDEREÇO: Rua Professor Camargo, 770 – Acampamento

<i>NÚMERO DE MORADORES NA CASA</i>	<i>PARE</i>	<i>I</i>	<i>LAÇOS DE AFETO (nomeação e intensidade)</i>
	<i>NDESCO</i>	<i>DADES</i>	
04	Marido	30	amor - carinho
	Filho	08	amor - carinho
	Filha	05	amor - carinho

CÔMODOS DA CASA (classificação: frios e quentes):

02 quartos (frios), 01 sala (quente), 01 cozinha (quente), 01 banheiro e 01 varanda.

• **DORMITÓRIOS:**

DA CRIANÇA - 01

Onde a criança dorme?

No quarto das crianças, na cama dela.

Com quem?

Com o irmão.

DO ADULTO - 01

EXTENSÕES DA CASA PARA A CRIANÇA

- **LOCAIS DE VISITA:** todos os locais - casa da avó paterna (vizinha), casa da tia (vizinha).

- **LOCAIS DE BRINCAR:** no terreiro das três casas.
- **LOCAIS DE TRABALHO:** **A criança ajuda em algum trabalho? No quê? Qual o local?**
Não.
- **LOCAIS DE ESTUDAR:** na mesinha da sala.

<i>LUGARES FREQUENTADOS PELA CRIANÇA</i>	<i>FUNÇÃO</i>	<i>ADULTOS E CRIANÇAS COM QUEM INTERAGE</i>
Difícil de sair Escola	aprender	
Igreja	aprender a ser católica	professora dela, coordenadora, a
Casa da avó materna	passar	supervisora. a Cristiane, Milena, Miliana e todos com a mãe e a avó paterna; 02 primas (Diane e Daiane) 01 irmão (Thiago) muitos adultos, tios, cunhados, crianças primas (Ariene, Kelly e Kelcilene)

FICHA TÉCNICA Nº 08 – PESQUISA "SEXUALIDADE INFANTIL: FORMAS DE PENSAMENTO..."

<i>IDENTIFICAÇÃO</i>			
INFORMANTE: Sônia	IDADE: 37	SEXO: feminino	
OCUPAÇÃO: dona de casa			
ESCOLARIDADE: 3ª série			
RENDA: salário mínimo	RELIGIÃO: espírita	DOMICÍLIO: da igreja	
ENDEREÇO: Rua Professor Camargo, 1079 – Acampamento			
<i>NÚMERO DE MORADORES NA CASA</i>	<i>PARE</i>	<i>I</i>	<i>LAÇOS DE AFETO (nomeação e intensidade)</i>
	<i>NTESCO</i>	<i>DADES</i>	
07	Pai dos filhos	39	gosto muito – tudo igual
	Filho	18	
	Filho	17	
	Filho	14	
	Filho	07	

CÔMODOS DA CASA (classificação: frios e quentes):

02 quartos e 01 cozinha.

- **DORMITÓRIOS:**

DA CRIANÇA - Não tem.

Onde a criança dorme?

No quarto com os adultos.

Com quem?

Com a mãe, na cama grande.

DO ADULTO - 01

EXTENSÕES DA CASA PARA A CRIANÇA

- **LOCAIS DE VISITA:** os meninos vêm para cá.
- **LOCAIS DE BRINCAR:** quintal.
- **LOCAIS DE TRABALHO:** **A criança ajuda em algum trabalho? No quê? Qual o local?**
Não.
- **LOCAIS DE ESTUDAR:** numa sala fora da casa, numa mesa.

<i>LUGARES FREQUENTADOS PELA CRIANÇA</i>	<i>FUNÇÃO</i>	ADULTOS E CRIANÇAS COM QUEM INTERAGE
Casa das tias	brincar	afastado dos adultos (os irmãos da mãe), 03 crianças – primos (02 meninas e 01 menino)
No centro da cidade	saúde/vacina/hospital	não têm contato com criança na cidade
Igreja Espírita aos sábados		o senhor que toma conta da igreja (mora na casa ao lado), os adultos que vêm à igreja, com as crianças que vêm à igreja – 02 crianças

FICHA TÉCNICA Nº 09 – PESQUISA "SEXUALIDADE INFANTIL: FORMAS DE PENSAMENTO..."

IDENTIFICAÇÃO

INFORMANTE: Sandra

IDADE: 34

SEXO: feminino

OCUPAÇÃO: dona de casa/em casa

ESCOLARIDADE: 4ª série

RENDA: 300,00

RELIGIÃO: católica

DOMICÍLIO: próprio/casa
"barraco"

ENDEREÇO: Rua Professor Camargo, 941 A – Acampamento

NÚMERO DE MORADORES NA CASA

PARE

I

LAÇOS DE AFETO
(nomeação e intensidade)

	<i>NTESCO</i>	<i>DADES</i>	
06	Marido (*)	36	Vive bem, concordância
	Filho	06	carinho
	Filho		mais longe
	Filho		carinho
	Filha		ciumenta, carinho
(*) (dois maridos: um no céu e outro aqui)			
CÔMODOS DA CASA (classificação: frios e quentes):			
02 quarto, 01 cozinha e 01 banheiro, cobertinha de lenha (mais quente).			
<ul style="list-style-type: none"> DORMITÓRIOS: DA CRIANÇA - 01 Onde a criança dorme? No quarto dos meninos. Com quem? Na cama sozinha e com o irmão mais velho. DO ADULTO - 01 			
<i>EXTENSÕES DA CASA PARA A CRIANÇA</i>			
<ul style="list-style-type: none"> LOCAIS DE VISITA: na casa dos tios, junto com os pais. LOCAIS DE BRINCAR: na casa da vizinha, Raquel, em baixo da casa, terreiro. LOCAIS DE TRABALHO: A criança ajuda em algum trabalho? No quê? Qual o local? Sim, guarda vasilha, limpa fogão, varre a casa. LOCAIS DE ESTUDAR: na porta da cozinha (faz da porta quadro de escrever). Tinha um quadro, mas ele "comeu" (ele estragou); na mesa da cozinha. 			
<i>LUGARES</i> <i>FREQÜENTADOS</i> <i>PELA</i> <i>CRIANÇA</i>		<i>FUNÇÃO</i>	ADULTOS E CRIANÇAS COM QUEM INTERAGE
Na avó		passar	A avó, primas pequenas vão, quando Leandra passou batom

FICHA TÉCNICA Nº 10 – PESQUISA "SEXUALIDADE INFANTIL: FORMAS DE PENSAMENTO..."

<i>IDENTIFICAÇÃO</i>			
INFORMANTE: Ocrédia	IDADE: 36	SEXO: feminino	
OCUPAÇÃO: dona de casa, serviço de casa			
ESCOLARIDADE: 1º ano			
RENDA: salário mínimo	RELIGIÃO: católica	DOMICÍLIO: próprio/casa	
ENDEREÇO: Rua Professor Camargo, 885 – Acampamento			
NÚMERO DE MORADORES NA CASA	<i>PARE</i>	<i>I</i>	LAÇOS DE AFETO (nomeação e intensidade)
	<i>NTESCO</i>	<i>DADES</i>	
05	Filho	16	gosta muito, ama
	Filho	09	ama também
	Filho	06	ama também
	Marido	47	ama
CÔMODOS DA CASA (classificação: frios e quentes):			
02 quartos, 01 sala, 01 cozinha e 01 banheiro (tudo igual).			
<ul style="list-style-type: none"> • DORMITÓRIOS: DA CRIANÇA - 01 Onde a criança dorme? No quarto com os irmãos. Com quem? Em uma cama separada, não gosta de dormir com ninguém. DO ADULTO - 01 			
EXTENSÕES DA CASA PARA A CRIANÇA			
<ul style="list-style-type: none"> • LOCAIS DE VISITA: não visita ninguém perto de casa. • LOCAIS DE BRINCAR: na Sônia, no terreiro de casa. • LOCAIS DE TRABALHO: A criança ajuda em algum trabalho? No quê? Qual o local? Não. • LOCAIS DE ESTUDAR: no sofá da sala, vendo televisão e estudando. 			

EXTENSOES DA CASA PARA A CRIANÇA

- **LOCAIS DE VISITA:** não tem.
- **LOCAIS DE BRINCAR:** quarto delas, de bonecas, campo de Maia.
- **LOCAIS DE TRABALHO:** **A criança ajuda em algum trabalho? No quê? Qual o local?**
Sim, lavar vasilha, em casa, passar pano (a de 06 anos) em casa.
- **LOCAIS DE ESTUDAR:** deitada na cama do quarto da tia (o sofá, coloca uma cadeira para o caderno).
A mais velha é mais estudiosa e a de 05 anos é mais inteligente.

<i>LUGARES FREQUENTADOS PELA CRIANÇA</i>	<i>FUNÇÃO</i>	<i>ADULTOS E CRIANÇAS COM QUEM INTERAGE</i>
A casa da avó (mãe da sua mãe)	gosta da duração do passeio	com a avó/avô, primo, irmã dele
Da avó paterna	gostam da avó	
Parque	brincar	avó
Festa	barraca, jubileu	o tio, o avô/avó, o pai e a mãe, se
Trailer	comer	arrumam – se enturmam
		com a avó, a tia, a mãe e pai – somente as duas mesmo as tias e os de casa – (não tem criança)

FICHA TÉCNICA Nº 12 – PESQUISA "SEXUALIDADE INFANTIL: FORMAS DE PENSAMENTO..."

IDENTIFICAÇÃO

INFORMANTE: Flaviana **IDADE:** 26 **SEXO:** feminino
OCUPAÇÃO: dona de casa
ESCOLARIDADE: 4ª série
RENDA: nenhuma (marido desempregado) **RELIGIÃO:** católica **DOMICÍLIO:** morador em casa de empresário (toma conta)
ENDEREÇO: Estrada da Lagoa Dourada – Fazenda Bom Jardim

<i>NÚMERO DE MORADORES NA CASA</i>	<i>PARE</i>	<i>I</i>	<i>LAÇOS DE AFETO</i> (nomeação e intensidade)
05	<i>NTESCO</i>	<i>DADES</i>	
	Marido	25	amor
	Filha	09	filhas, carinho, muito
	Filha	06	
	Filha	03 meses	

(há um outro filho que não mora na casa)

CÔMODOS DA CASA (classificação: frios e quentes):

Filho	07	amor, carinho (muito)
Filha	04	tudo igual
Filho	02	

CÔMODOS DA CASA (classificação: frios e quentes):

02 quarto, 01 sala, 01 banheiro e 01 cozinha – frio, tudo igual.

• **DORMITÓRIOS:**

DA CRIANÇA - 01

Onde a criança dorme?

No quarto com o irmão mais velho.

Com quem?

Sozinha, na cama dela.

DO ADULTO - 01

EXTENSÕES DA CASA PARA A CRIANÇA

- **LOCAIS DE VISITA:** vizinhos (tia paterna e casa da avó).
- **LOCAIS DE BRINCAR:** de boneca, no quarto dela, de casinha no terreiro da vizinha.
- **LOCAIS DE TRABALHO:** A criança ajuda em algum trabalho? No quê? Qual o local?
Sim, lavar vasilha, varrer casa, em casa mesmo.
- **LOCAIS DE ESTUDAR:** dever na penteadeira, no quarto da mãe.

<i>LUGARES FREQUENTADOS PELA CRIANÇA</i>	<i>FUNÇÃO</i>	<i>ADULTOS E CRIANÇAS COM QUEM INTERAGE</i>
Casa da tia no Capote	conviver com os primos	tia e primos

FICHA TÉCNICA Nº 14 – PESQUISA "SEXUALIDADE INFANTIL: FORMAS DE PENSAMENTO..."

IDENTIFICAÇÃO

INFORMANTE: Judite

IDADE: 34

SEXO: feminino

OCUPAÇÃO: do lar, lavradora

ESCOLARIDADE: 4ª série

RENDA: salário mínimo

RELIGIÃO: católica

DOMICÍLIO: próprio/casa

ENDEREÇO: Rua Professor Camargo, 473 – Acampamento

NÚMERO DE MORADORES NA CASA	PARE	I	LAÇOS DE AFETO (nomeação e intensidade)
	<i>NTESCO</i>	<i>DADES</i>	
05	Marido	43	muito amor
	Filho	08	muito carinho
	Filha	12	querer ajudar
	Filho	05	

CÔMODOS DA CASA (classificação: frios e quentes):

02 quartos, 02 salas, 01 cozinha (fria), 01 banheiro, 01 cômodo que está construindo para despensa, pedaço de vaga, varanda.

- **DORMITÓRIOS:** Sim, mas só para os grandes.

DA CRIANÇA – 01 – Ocupado só pela filha. A outra cama ninguém ocupa.

Onde a criança dorme?

No quarto dos pais.

Com quem?

Com a mãe e o pai, no cantinho com a mãe.

DO ADULTO - 02

Obs.: O outro filho mais velho também dorme no berço (ele é maior do que o berço), com os pais.

EXTENSÕES DA CASA PARA A CRIANÇA

- **LOCAIS DE VISITA:** a cunhada e a tia.
- **LOCAIS DE BRINCAR:** no terreiro, atrás das galinhas.
- **LOCAIS DE TRABALHO:** A criança ajuda em algum trabalho? No quê? Qual o local?
Sim, buscar as coisas, fazendo favor.
- **LOCAIS DE ESTUDAR:** na mesa (grande) da sala.

EXTENSÕES DA CASA PARA A CRIANÇA

- **LOCAIS DE VISITA:** na casa da avó, na vizinha.
- **LOCAIS DE BRINCAR:** casinha, na casa da vizinha, terreiro, gangorra (de madeira).
- **LOCAIS DE TRABALHO:** A criança ajuda em algum trabalho? No quê? Qual o local?
Não.
- **LOCAIS DE ESTUDAR:** no sofá da sala.

<i>LUGARES FREQUENTADOS PELA CRIANÇA</i>	<i>FUNÇÃO</i>	<i>ADULTOS E CRIANÇAS COM QUEM INTERAGE</i>
Na casa da avó	pela visita mesmo	prima, vizinho, as irmãs, seu
Igreja	gosta de rezar	irmão e a avó que faleceu
		só com a mãe

FICHA TÉCNICA Nº 16 – PESQUISA "SEXUALIDADE INFANTIL: FORMAS DE PENSAMENTO..."

IDENTIFICAÇÃO

INFORMANTE: Maria das Dores **IDADE:** 31 **SEXO:** feminino
OCUPAÇÃO: doméstica
ESCOLARIDADE: 4ª série
RENDA: 350,00 (varia) **RELIGIÃO:** católica **DOMICÍLIO:** próprio/casa
ENDEREÇO: Estrada da Lagoa, km 4 – Sítio Vargem Belo

<i>NUMERO DE MORADORES NA CASA</i>	<i>PARE</i>	<i>I</i>	<i>LAÇOS DE AFETO (nomeação e intensidade)</i>
	<i>NTESCO</i>	<i>DADES</i>	
04	Marido	40 (+)	amor enorme, profundo
	Filho	06	amor
	Filho	02	

CÔMODOS DA CASA (classificação: frios e quentes):

01 copa, 01 quarto dos meninos, quarto do casal, quarto de visita, cozinha, área, banheiro, varandas.

- **DORMITÓRIOS:**

<p>DA CRIANÇA</p> <p>Onde a criança dorme?</p> <p>No quarto dele.</p> <p>Com quem?</p> <p>Com o irmão (separado).</p> <p>DO ADULTO - 01</p>			
<p><i>EXTENSÕES DA CASA PARA A CRIANÇA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • LOCAIS DE VISITA: não tem. • LOCAIS DE BRINCAR: terreiro da casa, televisão. • LOCAIS DE TRABALHO: A criança ajuda em algum trabalho? No quê? Qual o local? Sim, na vargem, carrega ferramenta, carregar água, na lavoura. • LOCAIS DE ESTUDAR: não informado. 			
<p><i>LUGARES FREQUENTADOS PELA CRIANÇA</i></p>		<p><i>FUNÇÃO</i></p>	
<p>Escola</p>		<p>estudar</p>	
<p>Rua (loja, padaria)</p>		<p>passeio, comprinha</p>	
		<p>a professora, a diretora, as merendeiras, todas as crianças da turma</p>	
		<p>não tem</p>	

<p>FICHA TÉCNICA Nº 17 – PESQUISA "SEXUALIDADE INFANTIL: FORMAS DE PENSAMENTO..."</p>			
<p><i>IDENTIFICAÇÃO</i></p>			
<p>INFORMANTE: Lulude</p>		<p>IDADE: 21</p>	<p>SEXO: feminino</p>
<p>OCUPAÇÃO: em casa</p>			
<p>ESCOLARIDADE: 4ª série</p>			
<p>RENDA: salário</p>		<p>RELIGIÃO: católica</p>	<p>DOMICÍLIO: próprio/casa</p>
<p>ENDEREÇO: Rua Professor Camargo, 98</p>			
<p>NUMERO DE MORADORES NA CASA</p>		<p><i>PARE</i></p>	<p><i>I</i></p>
		<p><i>NTESCO</i></p>	<p><i>DADES</i></p>
<p>06</p>		<p>Marido</p>	<p>29</p>
<p>LAÇOS DE AFETO (nomeação e intensidade)</p>			
<p>muito amor (todos)</p>			

Filho	07
Filho	06
Filha	04
Filha	01

CÔMODOS DA CASA (classificação: frios e quentes):

03 cômodos: 02 quartos, 01 banheiro, cozinha e área.

• **DORMITÓRIOS:**

DA CRIANÇA - 01

Onde a criança dorme?

Com o irmão.

Com quem?

Na mesma cama.

DO ADULTO - 02

O nenê dorme na cama com os pais. A menina dorme na cama de solteiro.

EXTENSÕES DA CASA PARA A CRIANÇA

- **LOCAIS DE VISITA:** na casa da avó, andar pela área da frente.
- **LOCAIS DE BRINCAR:** no terreiro e na casa da avó.
- **LOCAIS DE TRABALHO:** **A criança ajuda em algum trabalho? No quê? Qual o local?**
Sim, tirar roupa do varal, mandado, em casa.
- **LOCAIS DE ESTUDAR:** no quarto, na mesinha que tem as cobertas (tira as cobertas de cima).

<i>LUGARES FREQUENTADOS PELA CRIANÇA</i>	<i>FUNÇÃO</i>	<i>ADULTOS E CRIANÇAS COM QUEM INTERAGE</i>
Médico	doença	só o médico, os mesmos de casa
Igreja	aprender a rezar	com a tia, sentado com a mãe

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- 2- _____. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- 3- _____. **O que é política?** [editoria, Ursula Ludz] Fragmentos das obras póstumas compilados por Ursula Ludz; Tradução de Reinaldo Guarany. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- 4- _____. **Sobre a violência**. Tradução de André Duarte. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- 5- _____. **Da revolução**. Preparação de texto de José Roberto Miney. Brasília/São Paulo: Ed. Universidade de Brasília/Ática, 1988.
- 6- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- 7- ARIÈS, Philippe; BÉJIN, André (orgs.). **Sexualidades ocidentais: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade**. Tradução: Lygia Araújo Watanabe e Thereza Christina Ferreira Stummer. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- 8- ARRIVÉ, Michel. **Linguagem e psicanálise, lingüística e inconsciente: Freud, Saussure, Pichon, Lacan**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- 9- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- 10- BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. Tradução de Maria de St^a Cruz. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1987.
- 11- BARTUCCI, Giovanna (org.). **Psicanálise, arte e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

- 12- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- 13- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984. [Novas buscas em educação. V. 17].
- 14- _____. **Rua de mão única**. Obras escolhidas. v. II. 5. ed. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- 15- _____. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. Obras escolhidas. v. III. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Batista. São Paulo: Brasiliense, 3ª reimpressão 1995.
- 16- _____. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. v. I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 - 10. reimpressão, 1996.
- 17- _____. **Brinquedo e brincadeira: observações sobre uma obra monumental**. Obras escolhidas. v. I. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- 18- BEZERRA JR., Benilton; PLASTINO, Carlos Alberto (orgs.). **Corpo, afeto, linguagem: a questão do sentido hoje**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.
- 19- BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as normas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- 20- _____. **Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a Psicanálise**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- 21- _____. **Ensaio de teoria psicanalítica: parte 1, metapsicologia, pulsão, linguagem, inconsciente e sexualidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. (Pensamento freudiano I).
- 22- _____. **Psicanálise, ciência e cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. (Pensamento freudiano III).
- 23- BOCAJUVA, Helena. **Erotismo à brasileira: o excesso sexual na obra de Gilberto Freyre**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

- 24- BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- 25- BOLTANSKI, Luc. **As classes sociais e o corpo.** Tradução de Regina A. Machado. Organização de texto de Maria Andréa Loyola e Regina A. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- 26- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- 27- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** Tradução de Sergio Miceli *et al.* 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- 28- _____. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- 29- _____. **A economia das trocas lingüísticas.** Tradução de Sergio Miceli *et al.* São Paulo: Edusp, 1996.
- 30- _____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. São Paulo: Papirus, 1997.
- 31- _____. **A miséria do mundo.** Tradução de Mateus S. Soares Azevedo *et al.* Petrópolis: Vozes, 1997.
- 32- _____. Classificação, desclassificação, reclassificação. *In:* NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação.** Tradução de Denice Bárbara Catani. Petrópolis: Vozes, 1999, cap. VII, p. 145-183.
- 33- _____. As contradições da herança. *In:* NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação.** Tradução de Denice Bárbara Catani. Petrópolis: Vozes, 1999, cap. X., p. 229-237.
- 34- _____. **A dominação masculina.** Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- 35- _____. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- 36- _____. **Meditações pascalianas.** Tradução de Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

- 37- _____. A república de Pierre Bourdieu. **República**. São Paulo, n. 64, p. 48-52, fev. 2002. Entrevista a Luciano Trigo.
- 38- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.
- 39- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003. Coleção Primeiros Passos, v. 20.
- 40- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- 41- BRASIL. Ministério da Educação – PCN. **Apresentação dos temas transversais e ética**. v. 8, Brasília, 1997.
- 42- BRASIL. Ministério da Educação – PCN. **Pluralidade Cultural e orientação sexual**. v. 10, Brasília, 2001.
- 43- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL – VOLUME 2**. BRASÍLIA, 1998.
- 44- BROWN, Peter. **Corpo e sociedade: O homem, a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- 45- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- 46- CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002. Questões da nossa época, n. 98.
- 47- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

- 48- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar.** Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1997.
- 49- CORRÊA, Marilena Villela. **Novas tecnologias reprodutivas: limites da biologia ou biologia sem limites?** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- 50- DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua : espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- 51- DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1995. (Coleção Caminhos da História).
- 52- DOLTO, Françoise. **Inconsciente e destinos: seminário de psicanálise de crianças.** Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- 53- DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de lingüística.** 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- 54- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante.** Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- 55- FERENCZI, Sándor. **Psicanálise I.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1991 (Obras completas).
- 56- _____. **Psicanálise II.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (Obras completas).
- 57- _____. **Psicanálise III.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1993 (Obras completas).
- 58- _____. **Psicanálise IV.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (Obras completas).
- 59- FLAUBERT, Gustave. **A educação sentimental.** Tradução de João Barreira. Porto: Livraria Chardron, 1919.
- 60- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1972.

- 61- _____. **História da sexualidade:** o cuidado de si. v. III. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- 62- _____. **Isto não é um cachimbo.** Tradução de Jorge Coli. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- 63- _____. **O que é um autor?** Tradução de Antônio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. 2. ed., sem local: Vega/Passagens, 1992.
- 64- _____. **História da sexualidade:** a vontade de saber. v. I. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- 65- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade:** o uso dos prazeres. v. II. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- 66- _____. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- 67- _____. **As palavras e as coisas.** Tradução de Salma Tannus Muchail. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- 68- _____. **Vigiar e punir.** Tradução de Raquel Ramallete. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- 69- _____. **A ordem do discurso.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- 70- _____. **A verdade e as formas jurídicas.** Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU, 1996a.
- 71- _____. **Problematização do sujeito:** psicologia, psiquiatria e psicanálise. Org. e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. Ditos & Escritos I.
- 72- _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Org. e seleção de textos, Manoel Barros da Mota; Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. Ditos & Escritos II.
- 73- _____. **O nascimento da clínica.** Tradução de Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

- 74- _____. **Estética:** literatura e pintura, música e cinema. Org. e seleção de textos, Manoel Barros da Mota; Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. Ditos & Escritos III.
- 75- _____. **Estratégia, poder-saber.** Org. e seleção de textos, Manoel Barros da Mota. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. Ditos & Escritos IV.
- 76- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- 77- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- 78- FREITAS, Marcos Cezar. **História, antropologia e a pesquisa educacional:** itinerários intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.
- 79- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin:** psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.
- 80- FREUD, Sigmund. Romances familiares. *In:* _____. **'Gradiva' de Jensen e outros trabalhos.** Tradução de Maria Aparecida Moraes Rego. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. IX, cap. 11, p. 215-222 (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).
- 81- _____. Escritores criativos e devaneios. *In:* _____. **'Gradiva' de Jensen e outros trabalhos.** Tradução de Maria Aparecida Moraes Rego. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. IX, cap. 5, p. 131-143 (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).
- 82- _____. Análise de uma fobia em um menino de 5 anos. *In:* _____. **Duas histórias clínicas (o "Pequeno Hans" e o "Homem dos ratos").** Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. X, cap. 1, p. 12-131 (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).
- 83- _____. Além do princípio de prazer. *In:* _____. **Além do princípio de prazer. Psicologia de grupo e outros trabalhos.** Tradução de Christiano Monteiro

- Oitica. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVIII, cap. 1, p. 17-75 (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).
- 84- _____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: _____. **Um caso de histeria. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. VII, cap. 1, p. 117-231 (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud).
- 85- _____. **O ego e o id.** *In*: _____. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIX, p. 13-71.
- 86- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Palavra e verdade:** na filosofia antiga e na psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- 87- _____. **Acaso e repetição em psicanálise:** uma introdução à teoria das pulsões. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- 88- _____. **Freud e o inconsciente.** 12. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- 89- _____. **Introdução à metapsicologia freudiana.** v. 1: sobre as afasias (1891), o projeto de 1895. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- 90- _____. **Introdução à metapsicologia freudiana.** v. 2: a interpretação do sonho(1900). 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- 91- _____. **Introdução à metapsicologia freudiana.** v. 3: artigos de metapsicologia: narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente (1914-1917). 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- 92- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- 93- GOEPPERT, Sebastian; GOEPPERT, H. **Linguagem e psicanálise.** São Paulo: Cultrix, s/d.
- 94- GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola:** mito e realidade. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1995.
- 95- HEILBORN, Maria Luiza (org.). **Sexualidade:** o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

- 96- HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder:** as crianças e a literatura fantástica. Tradução de Carlos Rizzi. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980. (Novas buscas em educação; v.7).
- 97- HILST, Hilda. **Cadernos de Literatura Brasileira.** São Paulo: Instituto Moreira Salles. n. 8, out. 1999. p. 77.
- 98- KONDER, Leandro. **A questão da ideologia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- 99- _____. **Fourier, o socialismo do prazer.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- 100- KOSIK, Karel. **O século de Grete Samsa.** Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- 101- KRAMER, Sonia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- 102- _____. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- 103- _____. **Por entre as pedras:** arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.
- 104- _____. **Infância e produção cultural.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- 105- KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim e (orgs.). **Histórias de professores:** leitura, escrita e pesquisa em Educação. São Paulo: Ática, 1996.
- 106- KRAMER, Sonia; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.
- 107- KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação:** o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.
- 108- LACAN, Jacques. **Os complexos familiares na formação do indivíduo.** Tradução de Marco Antonio Coutinho Jorge e Potiguara Mendes da Silveira Júnior. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 3. reimpressão, 1997.

- 109- _____. *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: Escritos.* Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- 110- _____. *Escritos.* Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- 111- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens.* 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- 112- LAPLANCHE, Jean. *La sexualidad.* Traducción de Hugo Acevedo. Buenos Aires, República Argentina: Nueva Visión, 1984.
- 113- _____. *Teoria da sedução generalizada e outros ensaios.* Tradução de Doris Vasconcellos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1988.
- 114- _____. *Problemáticas III: a sublimação.* Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- 115- LAPLANCHE, Jean. *Novos fundamentos para a psicanálise.* Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- 116- _____ *et al. Vocabulário da psicanálise.* São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- 117- LASCH, Christopher. *Refúgio num mundo sem coração.* A família: santuário ou instituição sitiada? Tradução de Italo Tronca e Lúcia Szmrecsanyi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- 118- LÉVI-STRAUSS, Claude. *As estruturas elementares do parentesco.* Tradução de Mariano Ferreira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- 119- _____. *Tristes trópicos.* Tradução de Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- 120- LOYOLA, M. A.; QUINTEIRO, M. C. *Instituições e reprodução.* São Paulo: CEBRAP, 1982.
- 121- LOYOLA, Maria Andréa (org.). *Aids e sexualidade: o ponto de vista das ciências humanas.* Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- 122- _____. (org.). *A Sexualidade nas ciências humanas.* Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

- 123- _____. **Sexualidade e reprodução:** amor, paixão, masculino, feminino. 1999. 320 f. Tese (Tese apresentada ao Instituto de Medicina Social da UERJ para obtenção do título de professor titular) - Instituto de Medicina Social, UERJ. Rio de Janeiro, 1999.
- 124- _____. **Pierre Bourdieu:** entrevistado por Maria Andréa Loyola. Tradução da entrevista Alice Lyra de Lemos. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002. (Pensamento contemporâneo; v. 1).
- 125- LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- 126- _____. **Teoria queer:** uma política pós-identitária para a educação. Dossiê: Gênero e educação. Revista estudos feministas, v. 9 (2), 2001. Disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/geerge/dossiê-htm>. Acesso em: 20 abril 2004.
- 127- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EDUSP, 1988.
- 128- MACHADO, Roberto. **Ciência e saber:** a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- 129- MAFFESOLI, Michel. **Sobre o nomadismo:** vagabundagens pós-modernas. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- 130- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- 131- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico ocidental:** um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné – Melanésia. Tradução de Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Os pensadores).
- 132- _____. **A vida sexual dos selvagens.** Tradução de Carlos Sussekind. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- 133- _____. **Sexo e repressão na sociedade selvagem.** Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

- 134- MANSFIELD, Katherine. **Aula de canto e outros contos**. Tradução de Julieta Cupertino. Rio de Janeiro: Revan, 1999.
- 135- MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução de Juracy C. Marques e Angela M.B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1992.
- 136- MENESES, Adélia Bezerra de. **Do poder da palavra**: ensaios de literatura e psicanálise. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- 137- MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- 138- MORGADO, Maria Aparecida. **Da sedução na relação pedagógica**. São Paulo: Plexus, 1995.
- 139- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 4. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO. 2001.
- 140- NIEL, André. **A análise estrutural de textos**: literatura, imprensa, publicidade. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra Nitrini. São Paulo: Cultrix, s/d.
- 141- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de educação**. Pierre Bourdieu. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- 142- OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- 143- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- 144- ORLANDI, Eni. P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- 145- ORTEGA, Francisco. **Intensidade**: para uma história herética da filosofia. Goiânia: Editora da UFG, 1998.
- 146- PLASTINO, Carlos Alberto. **O primado da afetividade**: a crítica freudiana ao paradigma moderno. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

- 147- QUEROLIM NETO, Luiz. **Clínica e educação: um sentido trágico**. Rio de Janeiro: Thex, 1999.
- 148- RAPOSO, Ana Elvira Silva. **Um estudo sobre a sexualidade infantil no contexto de creche**. 1998. 133 f. Dissertação (mestrado em educação brasileira). Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 1998.
- 149- RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- 150- RIBEIRO, Cláudia. **A fala da criança sobre sexualidade humana: o dito, o explícito e o oculto**. Lavras, MG/Campinas, SP: Universidade Federal de Lavras/Mercado de Letras, 1996.
- 151- RIMBAUD, Jean-Arthur. Alquimia do verbo. *In: _____*. **Uma temporada no inferno & iluminações**. Tradução Lêdo Ivo. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. p. 63.
- 152- ROHEIM, G. **Psicoanálisis y antropología**. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana, 1973.
- 153- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- 154- ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- 155- SANTA ROZA, Eliza; REIS, Eliana Schueler. **Da análise na infância ao infantil na análise**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1997.
- 156- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 10. ed. São Paulo: Cultrix, s/d.
- 157- SCHNEIDER, Monique. **Afeto e linguagem nos primeiros escritos de Freud**. Tradução de Mônica M. Seincman. São Paulo: Escuta, 1994.
- 158- SELTIZZ *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: E.P.U, s/d.

- 159- SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela?:** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991.
- 160- SOUZA, Solange Jobim e (org.) **Subjetividade em questão:** a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.
- 161- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- 162- _____. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- 163- _____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- 164- WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade.** Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- 165- _____. **A criança e o seu mundo.** Tradução de Álvaro Cabral. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- 166- WINNICOTT, Donald W. **Tudo começa em casa.** Tradução de Paulo Sandler. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- 167- WOODS, Peter. **La escuela por dentro:** la etnografía em la investigación educativa. Traducción de Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Paidós Ibérica, 1986.

ANEXOS

FAMÍLIA – ROTEIRO – PESQUISA “SEXUALIDADE INFANTIL: FORMAS DE PENSAMENTO...”		
<i>Ponto de Observação</i>	<i>Pergunta</i>	<i>Pergunta dirigida para o objeto</i>
(1) Constituição da família	<p>1. Quais são as pessoas da sua família?</p> <p>2. De que lugar é o pai? Qual a origem? Qual a profissão? Qual a idade? Qual a escolaridade?</p> <p>3. De que lugar é a mãe? Qual a origem? Qual a profissão? Qual a idade? Qual a escolaridade?</p> <p>4. Sobre o seu pai, de qual lugar ele é? Qual a origem? Qual a profissão? Qual a idade? Qual a escolaridade?</p> <p>5. Sobre a sua mãe, de qual lugar ela é? Qual a origem? Qual a profissão? Qual a idade? Qual a escolaridade?</p> <p>6. Alguma idéia sobre o que é uma família influenciou você para formar a sua família? Qual?</p> <p>7. Alguma pessoa influenciou você para formar a sua família? Quem?</p> <p>8. Que fato mais influenciou você para formar a sua família?</p> <p>9. Você acha que a sua família de agora é diferente da que você se criou? No que ela é diferente?</p> <p>10. Há famílias diferentes desta sua? Quais? No quê?</p> <p>11. Há famílias parecidas com esta sua? Quais? No quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qual a formação da família? ○ A família é estruturada, desestruturada ou a-estruturada? ○ De onde vem o modelo (quem o faz?) e com qual modelo se rompe?
(2) Sexualidade da família	Sem questões	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como descrever a sexualidade da família?
(3) Sexualidade da criança na família	<p>12. Qual o sexo de seu (s) filho (s), por ordem de nascimento? E as idades?</p> <p>13. Você tem preferência por homem ou por mulher? Por quê?</p> <p>14. Em casa, seu/sua filho/a demonstra curiosidade sexual? Como?</p> <p>15. Com quem ele/ela é mais apegado/a? Por quê?</p> <p>16. O que você considera abuso sexual em criança pela família?</p> <p>17. Já aconteceu abuso com alguma criança que você conhece? Como?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quais são as idéias sobre a criança na família? ○ Quais são os afetos carreados para a criança?

<p>(4) Sexualidade da criança na escola</p>	<p>18. Você já percebeu se na escola o/a seu/sua filho/a é mais desinibido/a? Como?</p> <p>19. Com qual adulto ele/ela tem mais ligação na escola? Por quê?</p> <p>20. E com qual criança ele/ela tem maior ligação lá? Por quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ A criança da escola é a mesma que a da casa?
--	--	--

<p>(5) Sexualidade da mãe na escola (fazer com o pai, se possível)</p>	<p>21. Como você se sente quando vai à escola?</p> <p>22. Sobre o que você conversa mais com as outras mães? Com qual mãe você conversa mais cada um desses assuntos?</p> <p>23. O que você conversa mais com as professoras (Conceição, Dora)?</p> <p>24. E com a coordenadora (Ana Miquelina) e a supervisora (Flávia), o que você conversa mais?</p> <p>25. Você conversa sobre assuntos sexuais com alguém lá? Com quem?</p> <p>26. As professoras (coordenadora e supervisora) são diferentes de você? Em quê? Por quê?</p> <p>27. Elas pensam diferente de você? Por quê?</p> <p>28. As outras mães são diferentes? Em quê?</p> <p>29. Elas pensam diferente de você? Por quê?</p> <p>30. Na escola você fala abertamente sobre questões sexuais? Quando isso ocorre? Com quem você fala? Que tipo de orientação recebe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ A escola é também um espaço de socialização dos pais? ○ Em que medida esse espaço é ocupado pela mulher ou pelo homem? ○ Há trocas de experiências sexuais observáveis?
---	--	---

<p>(6) Escolarização da criança</p>	<p>31. Seu/sua filho/a vai continuar na escola? Por quê? 32. Até quando? 33. Quando você acha que ele/ela deve parar de ir para a escola? 34. Qual o principal motivo dele/a estar na escola agora?</p>	<p>○ Qual o projeto educativo da família para a criança?</p>
<p>(7) Socialização da criança</p> <p>Ver o item (12)</p>	<p>35. O que você ensina a seu/sua filho/a para ele/ela viver no lugar onde você mora? 36. Quem seu/sua filho/a respeita mais em casa? 37. Com quem a ele/ela conversa mais? Sobre o que conversam? 38. Ele/ela é diferente com você e com o pai? No quê? Por quê? 39. Qual a criança que mais ensina coisas a ele/ela? Qual a idade? Por quê? 40. Com quem ele/ela se relaciona em casa? E na rua? 41. O que o meio em que você vive oferece de melhor para o/a seu/sua filho/a?(aqui definir condição econômica e cultural) 42. O que oferece de pior? (idem) 43. Na família ele/ela aprende o que precisa? O quê? 44. A escola é importante para o/a seu/sua filho/a aprender coisas? O quê?</p>	<p>○ Quais são os limites da família na socialização?</p> <p>○ Por que se busca a escola para socializar?</p>

<p>(8) Produção de questões de sexualidade na família</p>	<p>45. Os adultos em casa conversam sobre assuntos sexuais? O quê? 46. O/a seu/sua filho/a participa da conversa? (Nunca?) Por quê? 47. Alguma vez você já sentiu necessidade de conversar com seu/sua filho/a sobre assuntos sexuais? Quando isso ocorreu? 48. Você fala com seu/sua filho/a sobre sexualidade diferente do que fala com adulto? Como? Por quê?</p>	<p>○ Como as questões de sexualidade são produzidas na família?</p>
<p>(9) Contraponto da família com a escola nas questões de sexualidade</p>	<p>49. Você acha que a família pensa de um jeito e a escola de outro sobre a sexualidade do seu/sua filho/a? Por quê?</p>	<p>○ Há diferenças substantivas? ○ Em qual nível ocorre diferença?</p>
<p>(10) Relações familiares</p>	<p>50. Quais são as pessoas que vivem juntas na mesma casa com você e a criança? 51. Como você se relaciona com cada um deles na família? 52. Como cada um deles se relaciona com seu/sua filho/a? 53. E como seu/sua filho/a se relaciona com cada um?</p>	<p>○ Como as relações familiares engendram um discurso sobre a sexualidade?</p>
<p>(11) Papel da criança nas relações familiares</p>	<p>54. Ela se relaciona com outros parentes ou pessoas fora da casa? Quem? Como?</p>	<p>○ Qual o papel da criança na dinâmica familiar?</p>
<p>(12) As figuras parentais Ver o item (7)</p>	<p>55. Quando o pai está ausente (a mãe não), quem o substitui diante da criança? Por quê? 56. Quando a mãe está ausente, quem a substitui? Por quê? 57. Com quem ele/ela se dá melhor, fora pai e mãe? 58. E com o pai e a mãe, com quem ela se dá melhor? 59. Seu/sua filho/a prefere mais você do que o pai? Como? Por quê? O que você faz? Como você se sente?</p>	<p>○ Que figuras portam discurso parental?</p>

(13) Sentimentos familiares	60. Quais são os sentimentos que você tem em relação à sua família? (mágoa, ressentimento, alegria, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qual a importância dos sentimentos para a dinâmica da família?
(14) Atitudes da família em relação à escola	61. Você acha importante que seu/sua filho/a estude nessa escola? Por quê? 62. Quais são as situações em que você mais participa da escola? Por quê? 63. E as situações que você menos participa? Por quê?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Em qual nível ocorre diferença? ○ Como as atitudes aproximam ou afastam a família da escola?
(15) Atitudes da família em relação à criança na escola	64. Em que você acha essa escola ruim para seu/sua filho/a? 65. Em que você acha essa escola boa para seu/sua filho/a? 66. Você já foi chamada para falar sobre seu/sua filho/a? Para quê? O que você fez? 67. Se o que é dito na escola sobre seu/sua filho/a é diferente do que você pensa (sobre ele/ela), o que você faz?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qual a aceitabilidade da família em relação à educação escolar?
(16) Relações da família com os agentes da escola	68. O que você acha da professora de seu/sua filho/a? 69. O que você acha da coordenadora (e a supervisora)? 70. Qual a diferença da professora para as outras pessoas da escola?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como se constituem as relações de proximidade e de afastamento? ○ Qual agente produz mais efeito de discurso?

PROFESSORA – ROTEIRO 1 – PESQUISA “SEXUALIDADE INFANTIL: FORMAS DE PENSAMENTO...”

<i>Ponto de Observação</i>	<i>Pergunta</i>	<i>Pergunta dirigida para o objeto</i>
(1) Constituição da família	1. Quais são as pessoas da sua família? 2. De que lugar é o pai? Qual a origem? Qual a profissão? Qual a idade? Qual a escolaridade? 3. De que lugar é a mãe? Qual a origem? Qual a profissão? Qual a idade? Qual a escolaridade? 4. Sobre o seu pai, de qual lugar ele é? Qual a origem? Qual a profissão? Qual a idade? Qual a escolaridade? 5. Sobre a sua mãe, de qual lugar ela é? Qual a origem? Qual a profissão? Qual a idade? Qual a escolaridade? 6. Alguma idéia sobre o que é uma família influenciou você para formar a sua família? Qual? 7. Alguma pessoa influenciou você para formar a sua família? Quem? 8. Que fato mais influenciou você para formar a sua família? 9. Você acha que a sua família de agora é diferente da que você se criou? No que ela é diferente? 10. Há famílias diferentes desta sua? Quais? No quê? 11. Há famílias parecidas com esta sua? Quais? No quê?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qual a formação da família? ○ A família é estruturada, desestruturada ou a-estruturada? ○ De onde vem o modelo (quem o faz?) e com qual modelo se rompe?
(2) Sexualidade da família	Sem questões	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como descrever a sexualidade da família?
(3) Sexualidade da criança na família	12. Qual o sexo de seus filhos, por ordem de nascimento? E as idades? 13. Você tem preferência por homem ou por mulher? Por quê? 14. Em casa, a criança demonstra curiosidade sexual? Como? 15. Com quem a criança é mais apegada? Por quê? 16. O que você considera abuso sexual em criança pela família? 17. Já aconteceu abuso com alguma criança que você conhece? Como?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quais são as idéias sobre a criança na família? ○ Quais são os afetos carreados para a criança?

<p>(4) Sexualidade da criança na escola</p>	<p>18. Você já percebeu se na escola a criança é mais desinibida? Como?</p> <p>19. Com qual adulto ela tem mais ligação na escola? Por quê?</p> <p>20. E com qual criança ela tem maior ligação lá? Por quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ A criança da escola é a mesma que a da casa?
--	--	--

<p>(5) Sexualidade da mãe na escola (fazer com o pai, se possível)</p>	<p>21. Como você se sente quando vai à escola?</p> <p>22. Quais os assuntos você conversa mais com as outras mães? Com qual mãe você conversa mais cada um desses assuntos?</p> <p>23. Quais os assuntos você conversa mais com as professoras (Conceição, Dora)?</p> <p>24. E com a coordenadora (Ana Miquelina) e a supervisora (Flávia), o que você conversa mais?</p> <p>25. Você conversa sobre assuntos sexuais com alguém lá? Com quem?</p> <p>26. As professoras (coordenadora e supervisora) são diferentes de você? Em quê? Por quê?</p> <p>27. Elas pensam diferente de você? Por quê?</p> <p>28. As outras mães são diferentes? Em quê?</p> <p>29. Elas pensam diferente de você? Por quê?</p> <p>30. Na escola você fala abertamente sobre questões sexuais? Quando isso ocorre? Com quem você fala? Que tipo de orientação recebe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ A escola é também um espaço de socialização dos pais? ○ Em que medida esse espaço é ocupado pela mulher ou pelo homem? ○ Há trocas de experiências sexuais observáveis?
---	--	---

<p>(6) Escolarização da criança</p>	<p>31. Seu filho vai continuar na escola? Por quê? 32. Até quando? 33. Quando você acha que ele deve parar de ir para a escola? 45. Qual o principal motivo dele estar na escola agora?</p>	<p>○ Qual o projeto educativo da família para a criança?</p>
<p>(7) Socialização da criança Ver o item (12)</p>	<p>46. O que você ensina à criança para ela viver no lugar onde você mora? 47. Quem a criança respeita mais em casa? 48. Com quem a criança conversa mais? Sobre o que conversam? 49. Ela é diferente com você e com o pai? No quê? Por quê? 50. Qual a criança que mais ensina coisas a ela? Qual a idade? Por quê? 51. Com quem ela se relaciona em casa? E na rua? 52. O que o meio em que você vive oferece de melhor para a criança?(aqui definir condição econômica e cultural) 53. O que oferece de pior?(idem) 54. Na família ela aprende o que precisa? O quê? 55. A escola é importante para a criança aprender coisas? O quê?</p>	<p>○ Quais são os limites da família na socialização? ○ Por que se busca a escola para socializar?</p>

<p>(8) Produção de questões de sexualidade na família</p>	<p>45. Os adultos em casa conversam sobre assuntos sexuais? O quê? 48. A criança participa da conversa? (Nunca?) Por quê? 49. Alguma vez você já sentiu necessidade de conversar com a criança sobre assuntos sexuais? Quando isso ocorreu? 48. Você fala com seu filho sobre sexualidade diferente do que fala com adulto? Como? Por quê?</p>	<p>○ Como as questões de sexualidade são produzidas na família?</p>
<p>(9) Contraponto da família com a escola nas questões de sexualidade</p>	<p>50. Você acha que a família pensa de um jeito e a escola de outro sobre a sexualidade da criança? Por quê?</p>	<p>○ Há diferenças substantivas? ○ Em qual nível ocorre diferença?</p>
<p>(10) Relações familiares</p>	<p>50. Quais são as pessoas que vivem juntas na mesma casa com você e a criança? 60. Como você se relaciona com cada um deles na família? 61. Como cada um deles se relaciona com a criança? 62. E como a criança se relaciona com cada um?</p>	<p>○ Como as relações familiares engendram um discurso sobre a sexualidade?</p>
<p>(11) Papel da criança nas relações familiares</p>	<p>63. Ela se relaciona com outros parentes ou pessoas fora da casa? Quem? Como?</p>	<p>○ Qual o papel da criança na dinâmica familiar?</p>
<p>(12) As figuras parentais Ver o item (7)</p>	<p>64. Quando o pai está ausente (a mãe não), quem o substitui diante da criança? Por quê? 65. Quando a mãe está ausente, quem a substitui? Por quê? 66. Com quem a criança se dá melhor, fora pai e mãe? 67. E com o pai e a mãe, com quem ela se dá melhor? 68. A criança prefere mais você do que o pai? Como? Por quê? O que você faz? Como você se sente?</p>	<p>○ Que figuras portam discurso parental?</p>

(13) Sentimentos familiares	60. Quais são os sentimentos que você tem em relação à sua família? (mágoa, ressentimento, alegria, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qual a importância dos sentimentos para a dinâmica da família?
(14) Atitudes da família em relação à escola	<p>63. Você acha importante que seu filho estude nessa escola? Por quê?</p> <p>64. Quais são as situações em que você mais participa da escola? Por quê?</p> <p>63. E as situações que você menos participa? Por quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Em qual nível ocorre diferença? ○ Como as atitudes aproximam ou afastam a família da escola?
(15) Atitudes da família em relação à criança na escola	<p>64. Em que você acha essa escola ruim para a criança?</p> <p>65. Em que você acha essa escola boa para a criança?</p> <p>66. Você já foi chamada para falar sobre seu filho? Para quê? O que você fez?</p> <p>67. Se o que é dito na escola sobre seu filho é diferente do que você pensa (sobre ele), o que você faz?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qual a aceitabilidade da família em relação à educação escolar?
(16) Relações da família com os agentes da escola	<p>68. O que você acha da professora de seu filho?</p> <p>69. O que você acha da coordenadora (e a supervisora)?</p> <p>70. Qual a diferença da professora para as outras pessoas da escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como se constituem as relações de proximidade e de afastamento? ○ Qual agente produz mais efeito de discurso?