

Questões de gênero, da psicanálise e da educação¹

Lilian Cardoso de Mendonça,² Campinas

Ana Archangelo,³ Campinas

Resumo: Questões referentes à identidade de gênero se apresentam na contemporaneidade como um imperativo para a psicanálise e para a educação. A pergunta que o traduz é se temos conseguido escutar o que as crianças nos dizem a esse respeito e o que temos feito com o que escutamos. À luz da psicanálise e dos estudos sobre gênero, este artigo descreve e analisa experiências vividas em sala de aula, em que manifestações sobre identidade de gênero estão presentes. O material provém de registros colhidos em um projeto educativo desenvolvido em uma escola pública do estado de São Paulo, do qual as autoras participaram como coordenadora e como bolsista. **Palavras-chave:** identidade de gênero, psicanálise, educação

1. Introdução

Questões referentes à identidade de gênero compõem o ambiente escolar e têm ocupado parte da agenda de educadores, influenciando as relações entre a escola e os alunos. Quando as crianças não respondem ao que é socialmente convencionado pela divisão binária hegemônica de feminino e masculino, muitas vezes são recebidas pelos colegas e pela instituição com respostas agressivas ou repressivas. Nesse contexto, a criança procura maneiras de ser reconhecida pelo que questiona a respeito de seu lugar psíquico e social. Em paralelo à problemática docente, também os psicanalistas são

1 O artigo apresentado é derivado da pesquisa de mestrado publicada no Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU) com o título *Análise de questões de gênero: observações do subprojeto Pibid/Pedagogia*. A pesquisa contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e seu número no Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é 71203317.1.0000.5404.

2 Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

3 Membro filiado ao Instituto de Psicanálise “Durval Marcondes” da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

atravessados pela dificuldade de identificar os reais questionamentos das crianças *queer*.

O presente trabalho tem como principal objetivo pensar se temos conseguido escutar o que as crianças nos dizem sobre questões de gênero e o que temos feito com isso: quais as fronteiras e as necessidades postas ao docente? Elas teriam algum desdobramento no âmbito da clínica psicanalítica? Para isso, analisar-se-ão os questionamentos e as manifestações sobre identidade de gênero, apresentados em narrativas construídas numa instituição de ensino municipal da cidade de Campinas, no contexto da realização de um projeto de iniciação à docência.

2. Gênero e psicanálise

Ao nos propormos trabalhar com o conceito de identidade de gênero pelo prisma psicanalítico, reconhecemos um campo de tensão teórica. Chiland dirá que “Freud ignorou o conceito e a problemática da identidade sexuada” (2005, p. 29) por ter maior interesse nas relações psíquicas da sexualidade. O entendimento da problemática em torno da identidade sexuada e a terminologia que ela fez surgir, no decorrer do tempo e com as lutas sociais, exigem uma breve contextualização do desenvolvimento do conceito de gênero.

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

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (2010, p. 22)

Tais construções sociais e históricas permitiram pensar no gênero como múltiplo, como várias composições de feminilidade e masculinidade, o que, segundo a autora citada, deu início ao termo *identidade de gênero*, que pretende entender o gênero como parte constituinte da identidade dos sujeitos. Um dos momentos em que as duas teorias, psicanalítica e sociológica, se complementam se faz exatamente aqui, pois a concepção de uma identidade múltipla é cara ao pensamento freudiano. Segundo Stuart Hall:

A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma “lógica” muito diferente daquela da Razão, arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada [...]. (2006, p. 36)

Assim, Scott afirma que o termo *gênero* está ligado ao significado social das identidades subjetivas dos indivíduos e pode ou não “incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade” (1989, p. 7). Também para Piscitelli, as autoras feministas utilizaram o termo *gênero* como uma marcação de que não estavam falando do ponto de vista biológico:

Na linguagem do dia a dia e também das ciências a palavra sexo remete a essas distinções inatas, biológicas. Por esse motivo, as autoras feministas utilizaram o termo gênero para referir-se ao caráter cultural das distinções entre homens e mulheres, entre ideias sobre masculinidade e feminilidade. (2009, p. 119)

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

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

A primeira, um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no seio de uma tradição marxista e procura um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas das relações de objeto, inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito. (1989, p. 9)

Outra categorização mais genérica das abordagens do campo acadêmico em relação ao tema é feita por Marlise Matos (2008), que apresenta uma interessante distinção: “teorias *e* gênero” e “teorias *do* gênero” (grifos nossos). Segundo a autora, estas últimas se classificariam por serem feministas. As abordagens que trabalham “teorias *e* gênero” apresentariam um risco para o feminismo: “O risco antevisto seria o de se perder de vista a situação política de opressão vivida pelas mulheres, em prol de uma multiplicação das diferenças de gênero, o que poderia comprometer uma agenda tida como propriamente feminista” (Matos, 2008, p. 337). A autora ressalta ainda que, independentemente de em qual das duas vertentes o feminismo tenha se diluído, ele já causou uma mudança nas teorias, ao propor que “o sistema clássico, cartesiano e instrumental de racionalidade é inadequado, obsoleto e até ilusório, devendo, portanto, ser revisto” (2008, p. 344).

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

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

Em conferência no Brasil, Judith Butler assim se pronunciou a respeito:

Para que *queer* continue tendo um significado contemporâneo para nós, deve manter pelo menos dois sentidos: um sentido, o de desvio e fuga da norma, de abertura para o inesperado. O segundo sentido, o de uma aliança, mais do que identidade entre grupo de pessoas que, do contrário, não encontram nada em comum, e entre os quais existem, às vezes, até suspeitas e antagonismo. Esse sentido de *queer* marca um campo de conexão, erótica e política, e também a afirmação da diferença que pode não ser facilmente superada por uma identidade unificada. (Instrumental Sesc Brasil, 2016)

Como se pode notar, o debate em torno do conceito *queer* está fortemente presente no âmbito do político e do teórico, não muito no pedagógico. Mas vale indagar se seria relevante ou significativo atribuir a uma criança o termo *queer*. A própria criança contestaria as classificações identitárias de gênero? Para este trabalho, nosso guia serão as manifestações espontâneas que encontramos em atividades de sala de aula.

Voltando à tensão existente entre as teorias pós-modernas (portanto, pós-identitárias) de gênero e as teorias psicanalíticas, encontramos em Lynne Layton (2004) uma possibilidade de abordagem que tem em vista usufruir do duplo olhar perante as manifestações das crianças registradas nos materiais analisados a seguir. Em seu livro *Who's that girl? Who's that boy?*, essa psicanalista propõe uma discussão entre a formação identitária do ponto de vista das teorias pós-modernas sobre as categorias de gênero, sexual e racial, e uma reflexão de como essas categorias são vivenciadas psicologicamente nas experiências clínicas. Para tanto, a autora se concentra, por um lado, nas

teorias pós-modernas que desafiam as metanarrativas da cultura ocidental e, por outro lado, nas teorias da psicanálise anglo-americana, apresentando alguns exemplos de psicanalistas defensores de que ambas as áreas se comunicariam, por adicionarem diferentes níveis da subjetividade. Um dos exemplos é o do psicanalista e acadêmico Frosh:

Frosh (1994) ... insiste quatro vezes nas primeiras doze páginas de seu livro sobre a diferença sexual que gênero é tanto uma posição no discurso, quanto uma categoria de cultura a ser contestada e um elemento intersubjetivo e intrapsíquico da percepção de cada indivíduo de si mesmo.⁴ (1994, citado por Layton, 2004, p. 10)

Outro exemplo se refere à psicanalista feminista Nancy Chodorow:

Chodorow (1995) também argumenta que o gênero é tanto uma construção cultural quanto pessoal e critica implicitamente as perspectivas pós-modernas e outras perspectivas que subestimam a experiência psicológica em que se produz sentido idiossincrático de gênero.⁵ (1995, citada por Layton, 2004, p. 10)

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

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

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

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

cultural da masculinidade. A autora explica o que Chodorow e ela mesma querem dizer com autonomia:

Benjamin, Chodorow e outros (ver Benjamin Benhabib 1995, Weir 1995), incluindo eu mesma, querem preservar a noção esclarecedora de autonomia como capacidade crítica, mas também querem diferenciar uma forma de ação (*agency*) sabidamente alicerçada em relações pautadas no modelo masculino hegemônico de autonomia que é produzido e reproduzido a partir das desigualdades de gênero, raça e classe.⁶ (Layton, 2004, p. 39)

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

Traduzida em termos clínicos, a masculinidade normativa assemelha-se ao narcisismo fálico, em que apenas o eu e não o outro é experimentado como sujeito, e a feminilidade normativa assemelha-se ao narcisismo autodepreciativo, onde apenas o outro e não o eu é percebido como sujeito.⁷ (Layton, 2004, p. 42)

No entanto, Layton propõe que essas identificações normativas de identidade de gênero (representadas pelos modos de ser e os relacionamentos) seriam a masculinidade e a feminilidade hegemônicas, representantes das internalizações mais poderosas, mas não as únicas. A multiplicidade de identidade de gênero seria, assim, uma realidade comum a todos. A dificuldade

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

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

em considerar essas opções múltiplas de gênero viria do medo de perder o direito ao amor. Encontramos algo similar em Cavitch (2016) e seu “Do you love me?: the question of the queer child of psychoanalysis”, no qual o autor se refere especificamente às relações transferenciais entre o analista e a criança *queer*, desenvolvendo a ideia de que os psicanalistas ainda estariam tratando as subjetividades *queer* como inviáveis, como patológicas, e isso as impediria de avançar em suas perguntas para além da indagação sobre se seriam amadas ou não.

A partir das reflexões e do diálogo propostos por Layton, pretendemos também analisar as relações de gênero entre o cultural e o psíquico nas crianças, no espaço escolar. Pensaremos a respeito do que elas nos trazem e de como o ambiente pode ou não favorecer a manifestação das elaborações psíquicas em jogo.

3. Gênero na escola: a escola significativa

Em *A escola significativa e o professor diante do aluno*, Villela e Archangelo falam da necessidade de conhecer o aluno, de “buscar conhecer e acolher a dinâmica afetiva que perpassa e dá forma às atividades educativas” (2014, p. 37).

Os autores propõem que é preciso proporcionar um “campo favorável ao desenvolvimento amplo do aluno” (Vilella & Archangelo, 2013, p. 21), no qual este encontre condições de construir sentidos marcantes e abrangentes para suas experiências e para as atividades das quais toma parte. Consideram, portanto, que a escola é o ambiente privilegiado para o aluno desenvolver e aprimorar recursos emocionais, cognitivos e físicos, para seguir no processo dinâmico de redimensionamento de suas vivências e de seu lugar no mundo. Tal posição pressupõe a impossibilidade de o aluno anular uma parte da sua existência e desenvolver apenas a outra no contexto escolar. Por essa razão, a escola significativa zela pela transmissão do conhecimento, pelo desenvolvimento de habilidades e pela inserção criativa do aluno na cultura. Mas, além disso, com o trabalho que realiza, reconhece que a experiência de crescimento e de expansão do universo mental envolve avanços e recuos, prazer e também renúncia, momentos mais criativos e mais regredidos, vivências de maior afinidade com os preceitos sociais e morais hegemônicos e outras, que necessariamente implicam o enfrentamento de tais preceitos.

Portanto, a escola significativa é receptiva às tensões, às aflições, às hesitações e aos conflitos intrínsecos ao processo de amadurecimento; é também ciente de que um ambiente de crescimento e expansão é, por definição, um espaço aberto ao questionamento do *establishment*, como nos ensina Bion (1970). Ela postula que quanto mais sentido emocional a escola tem para o aluno, mais livre fluxo ao processo de pensar, aprender e criar ela promove, e vice-versa.

O sentido emocional da escola, portanto, é indiscutivelmente atravessado pelas questões de gênero. O olhar do professor para o seu aluno do sexo masculino pressupõe que ele não goste de escrever e não brinque de boneca? A professora se desconcerta quando seu aluno escolhe a fantasia de sereia para a apresentação de fim de ano? A vivência escolar se vê imersa em afirmações morais, bem como em indagações e questionamentos acerca do que é estabelecido pela cultura sobre o lugar dos corpos e da psique e sobre sua relação com o sexo biológico do sujeito.

Pensaremos, então, a respeito do lugar do docente e da escola quanto ao que foi discutido até o momento. Para isso, utilizaremos os três conceitos de sentimentos apresentados por Villela e Archangelo (2013) para a oferta de uma escola significativa ao aluno: *acolhimento*, *reconhecimento* e *pertencimento*. O *acolhimento* é considerado como o sentimento emocional do aluno de que a escola está preocupada com o seu bem-estar e está aberta a cuidar dele. Sentir-se acolhido é vivenciar uma certeza íntima, por vezes inconsciente, de estar sendo cuidado, de estar acompanhado por alguém cuja maturidade reassegura que se pode embarcar na aventura do aprendizado e da busca de si mesmo. Aventura-se quem sabe que será alertado para os perigos, que será amparado em caso de necessidade. Parafraseando Schwartz (2020, p. 26), quando fala da necessária e bela assimetria entre analista e analisando, sentir-se acolhido libera o aluno da responsabilidade de ser ele o responsável, e com essa liberdade ele pode encontrar seu verdadeiro *self*. A respeito das questões identitárias, espera-se que o corpo docente e os funcionários se preocupem com o bem-estar das crianças, independentemente de suas identificações de gênero e suas orientações sexuais.

O segundo sentimento apresentado, o de *reconhecimento*, consiste em o aluno ser percebido pelos membros da escola como um semelhante: é esperado que os professores e os funcionários estejam disponíveis a olhar para o aluno, identificando-se com ele e com suas necessidades. Assim, Villela e Archangelo (2014) elucidam que *reconhecimento* se opõe ao estranhamento,

que resulta de olhar o aluno como um ser estranho, ou com indiferença, ou ainda, o que é pior, como uma criatura desviante ou ameaçadora que demanda normalização.

O *reconhecimento* é referido de maneira detida por Zimmerman (2010) como um quarto vínculo, aludindo aos outros vínculos primitivos trabalhados por Bion (amor, ódio e conhecimento). Zimmerman divide o vínculo do reconhecimento em: reconhecimento de si (perceber-se), reconhecimento do outro (perceber o outro), reconhecimento ao outro (ser grato ao outro) e reconhecimento pelos outros (ser visto). Ao reconhecimento pelos outros é acrescentada “uma necessidade crucial de todo ser humano, em qualquer idade, circunstância, cultura, época ou geografia de desejar sentir-se reconhecido e valorizado pelos demais e sentir que realmente existe como individualidade” (2010, p. 212).

Desse modo, o gênero determina e é determinado pela forma com que esses reconhecimentos se darão no ambiente escolar: se o aluno do sexo masculino com trejeitos atrelados ao feminino será percebido como um estranho ou uma ameaça; se será valorizado pelos demais e como os demais; o mesmo com uma criança do sexo feminino que apresentar gostos por brincadeiras e atividades convencionalmente do ambiente masculino.

Na confluência dos dois sentimentos apresentados, ocorre o de *pertencimento*, pelo qual o aluno se sente, de fato, integrante ativo do ambiente escolar. O sentimento de pertencimento promove no aluno a convicção de que a escola é um ambiente especialmente pensado para ele, em função dele e de sua inserção no mundo – um espaço no qual ele encontrará as melhores oportunidades para exercer sua potência criativa e para lidar com as adversidades que eventualmente dela decorram. Em outras palavras, o aluno sente que ali é seu lugar “natural”, que não haveria outro mais propício para viver as experiências que ali se desenrolam. Quando se propõe que o aluno precisa sentir-se pertencente ao ambiente escolar, o que se espera do professor é a sua abertura para o *acolhimento* e *reconhecimento* do aluno: é necessário que o professor esteja aberto às diferenças, sem reproduzir preconceitos.

4. Casos

As vinhetas aqui apresentadas são fragmentos de relatos de experiências vividas no Projeto Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes), desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em parceria com uma escola pública de ensino fundamental. Dez bolsistas, alunos de graduação em Pedagogia e Letras, mais um supervisor da escola e a coordenadora do projeto, além de alguns voluntários, compuseram a equipe de trabalho. Com o aporte de autores da psicanálise, o projeto propôs, entre outras atividades, o brincar em sala de aula e a contação de histórias, acompanhada de conversa e produção sobre elas.⁸ O que se segue problematiza em termos vivenciais a temática abordada e, sobretudo, sintetiza manifestações de outras crianças do mesmo projeto.

4.1. O caso de Thiago⁹

Thiago tinha entre 7 e 8 anos, seu brinquedo preferido era uma Barbie Sereia. Os desenhos por ele elaborados continham, invariavelmente, pessoas representadas sem as partes que compõem o rosto.

Certo dia, a professora corrigiu com os alunos a avaliação que fizeram. Durante a correção apareceu a palavra “veado”, e Neto começou a dar risadinhas. Thiago olhou para a bolsista e disse que não havia achado nenhuma graça naquilo. Naquele mesmo dia, a história escolhida foi *O homem que amava caixas* (King, 1997). Nela é narrada a vida de um homem que demonstrava amor ao filho, dando-lhe objetos confeccionados com caixas. Por fim, como atividade, pediu-se que fizessem um desenho daquelas pessoas que os amavam. No desenho de Thiago havia três meninos e duas meninas. Um menino era o irmão e o outro era o pai. Uma das meninas era a irmã. Sua mãe subiria a escada que a levaria junto a ele, que estava sentado em cima de um muro. Esse desenho foi o único em que as partes internas do rosto estão traçadas; porém, apenas em uma das figuras: a menina.



Figura 1: O homem que amava caixas
Fonte: Mendonça (2018).

8 Detalhes sobre os objetivos e a dinâmica das atividades podem ser encontrados nos trabalhos *Sobre o espaço potencial instaurado em uma instituição escolar de ensino fundamental* (Luz, 2015), *A construção do “Espaço para ser” em sala de aula* (Chevbotar, 2018) e *Capacidade para não aprender: manejo e contribuições da psicanálise ao cotidiano escolar* (Archangelo, 2021).

9 Todos os nomes são fictícios.

4.2. O caso de Joaquim

A primeira cena aqui descrita decorre da conversa sobre a leitura de *A preciosa pergunta da pata*, um livro de Berg e Ingelbeen (2009), realizada em uma turma de 4.º ano do ensino fundamental I, com alunos em idade média de 9 anos. Trata-se, resumidamente, de uma pata que quer saber o que acontece depois que as pessoas morrem. Após a leitura do livro, as crianças contaram o que acreditavam que aconteceria quando morressem. As respostas foram diversas. Mas a surpresa partiu do que trouxe Joaquim: “*Nós vamos para um mundo em que não existe isso de homem e mulher. Todos são iguais, não tem isso de sexo.*” Os outros alunos não entenderam e pediram uma explicação. “*Ué, não tem disso de homem e mulher, gente*”, respondeu. Quanto à bolsista, apenas assentiu, demonstrando tê-lo entendido.

Em outra ocasião, enquanto os alunos faziam uma atividade sobre memória boa e memória ruim, após a contação de histórias, Joaquim puxou a bolsista para dançar balé, segurou sua mão e girou na sala com ela, enquanto fechava os olhos e dizia: “*Olha, professora, dança comigo!*”. Quando terminou a dança, perguntou: “*Você gostou da minha dança?*”. Ao que ela respondeu: “*Sim, você dança muito bem.*” Logo em seguida, ele foi fazer a atividade e disse: “*Mas eu não tenho nenhuma memória ruim.*” Dizendo em seguida que tinha sim, mas que era muito ruim e, por isso, não a escreveria.

5. Gênero, escola e psicanálise: algumas reflexões sobre o que se passa com as crianças

Ora, se até o mar vai se encontrar com o céu, na história *A preciosa pergunta da pata*, por que Thiago e Joaquim não podem deixar de ocupar o lugar socialmente reservado para eles?

Para Freud, e também para outros sucessores seus, a bissexualidade constitui o indivíduo, mas, em certo momento de seu desenvolvimento, a criança tende a escolher em qual dos dois objetos de desejo possíveis concentrará sua libido. No entanto, para o psicanalista, essa escolha objetual seria complexa por dois fatores: “o caráter triangular da situação edípica e a bissexualidade constitucional de cada indivíduo” (1923/1996, p. 44). Assim, o complexo de Édipo seria composto do sentimento ambivalente pelos dois objetos: de identificação e de amor.

Podemos imaginar, portanto, que o processo de escolha objetal experimentado por Thiago e Joaquim nos interroga sobre a real necessidade de escolher, bem como sobre a possibilidade de fazer sua escolha mais tardiamente, ou ainda de viver entre os dois, sem se sentir constrangido pelo “veado” da lição, que provoca as risadinhas de um colega. Aquilo que nos interroga não são perguntas explicitamente colocadas, mas os desenhos e as atitudes dos meninos revelam alguma dissonância entre o que eles desejam e o que é considerado socialmente aceito.

Os desenhos de Thiago sugerem um conflito entre as suas identificações de gênero. No entanto, as atividades testemunham um progressivo contorno a esse respeito. Das figuras sempre sem rosto, começa a ser delineada a menina plenamente representada.

A conversa e as atividades propostas, conduzidas com base no acolhimento e na liberdade, permitiram que Thiago e Joaquim expressassem algo vital para eles e encontrassem espaço de elaboração, sem que se sentissem repreendidos ou perseguidos. Houve a possibilidade de encontrarem um lugar no aqui e agora. Tivesse sido o assunto tematizado aprioristicamente, didática e intencionalmente planejado, as fantasias persecutórias sobre seu “lugar errado” poderiam ter ganhado a cena.

O livre fluxo narrativo proporcionado na atividade também oferta espaço ao restante da turma: os colegas podem processar o estranhamento inicial e acolher o desejo do amigo, sem julgamentos e recriminações: *“Tudo bem sermos todos iguais, sem isso de sexo, de homem e mulher.”* Podemos pensar que a questão de gênero evidenciada por Thiago e Joaquim é intrapsiquicamente relevante, mas foi sobretudo social e culturalmente imprescindível por se apresentar como conteúdo que instigou e desafiou o continente a ser suficientemente receptivo e maleável, capaz de sustentar a circulação das diferentes indagações acerca da sexualidade e do gênero em cada um de nós, sem o determinismo dos modelos hegemônicos (e também sem desprezá-los). Ampliando o espaço de continência, podemos dizer que o conflito interno pode encontrar comunicabilidade, ressonância e, inclusive, suporte no exterior para seu enfrentamento e elaboração.

Com a dança, Joaquim adentrou outro universo, ao qual também a bolsista foi convidada. Ele não queria tocar na memória ruim. Chamou a bolsista para o seu mundo e procurou se certificar de que ela gostava de sua dança, que aqui interpretamos como ele mesmo e seu modo de ser.

Cavitch (2016) afirma que, muitas vezes, o próprio psicanalista (podemos acrescentar aqui o bolsista ou mesmo o professor) não está preparado para aceitar que a criança *queer* não tenha problemas internos que o psicanalista julga que ela possua; ela precisa é de que, durante a transferência, seu receptor diga que a ama do jeito que ela é. “*Você gostou da minha dança?*” foi para nós como um “*Você me ama como eu sou?*”.

Layton diz que a posição de gênero dominante afoga todas as outras experiências para manter a desigualdade de gênero e, como as diferentes possibilidades de vivenciar o gênero circulariam pelo cultural e psíquico, a posição hegemônica teria maior força por oferecer o amor, afinal “o que frequentemente nos impede de escolher sem conflitos entre múltiplas opções de gênero é o medo de perder o amor” (2004, p. 64).¹⁰ Portanto, Joaquim estaria tateando se, mesmo saindo da binaridade hegemônica, seria possível ser amado. Através da confirmação da bolsista, ele pode vislumbrar um vir a ser a partir de seu *self* verdadeiro.

6. Considerações finais

Se pensarmos em Thiago e Joaquim a partir de seu lugar nas denominações sociais de gênero e de dentro do campo psíquico, o que fica evidente é a importância do reconhecimento de todos os seus questionamentos pelo outro. O reconhecimento referido em *A escola significativa e o professor diante do aluno* está ligado à concepção de Winnicott (1975) do olhar reconhecedor da mãe, como um espelho que reflete a imagem do próprio bebê. Essa relação mãe-bebê será estendida para a dupla analista-analisando no *setting* clínico e para a dupla professor-aluno na escola. O professor será uma nova figura na composição de suas relações humanas; e o que a criança mais deseja, a princípio, é ser reconhecida por essa figura.

Quando predominam o estranhamento e a indiferença, a criança se protege mediante a constituição de um falso *self*, uma falsificação da personalidade que fica à disposição para se adaptar ao que lhe é fornecido, causando forte vulnerabilidade psíquica e emocional. A criança precisa ser reconhecida para, com isso, ter o sentimento de identidade calcado no *self* verdadeiro, no que é propriamente seu. “[O] reconhecimento de si mesmo,

10 “What often keeps us from being unconflictually free to choose among multiple gender options is the fear of losing love.”

acrescido do reconhecimento do outro, também se constituem como importantes fatores para a formação do sentimento de identidade” (Zimmerman, 2010, p. 210).

Nas vinhetas apresentadas evidencia-se que a possibilidade de contar com um ambiente ativamente disponível, aberto a criar espaços de expressão e de escuta e continente às angústias que acompanham a tentativa de comunicação, parece ter criado um *setting* que não se situa nem no pedagógico, nem no clínico, mas entre eles. Tal *setting* mobiliza um tipo de transferência da criança com a escola que pode ser pensado em termos de um “espaço para ser” (Chevbotar, 2018), bem como o que poderíamos chamar de um “espaço para o vir a ser” no contexto escolar.

Desse modo, clínica e pedagogia podem se alimentar mutuamente: a escola aprender a escutar clinicamente – uma escuta “sem intrusões pessoais ... que atende à experiência do outro” (Schwartz, 2020, p. 25), e a clínica, em sua escuta, aprender a considerar a natureza das experiências escolares e sociais como vivências reais, que compõem um substrato potente para o que se passa no *setting* analítico. As ansiedades e as fantasias das crianças ganham forma na escola. Lá podem ser acolhidas e reconhecidas, ou consideradas risíveis, estranhas, perigosas – uma ameaça ao estabelecido; podem ser vividas verdadeiramente ou precisar ser refreadas. Clínica e escola, guiadas pela observação e pela escuta, podem, cada uma com seu modo que lhe é próprio, promover espaços significativos de constituição de um *self* verdadeiro, não aprisionado à dúvida sobre se “*Você me ama como eu sou?*”.

Temas de género, del psicoanálisis y de la educación

Resumen: Los temas que se refieren a la identidad de género se presentan en la contemporaneidad como un imperativo para el psicoanálisis y para la educación. La pregunta que traduce dicho asunto es si hemos logrado escuchar lo que los niños nos dicen a ese respecto y lo que hemos hecho con lo que escuchamos. A la luz del psicoanálisis y de los estudios sobre género, el presente artículo presenta y analiza experiencias vividas en aulas en que las manifestaciones sobre la identidad de género están presentes. El material proviene de registros recogidos en un proyecto educativo desarrollado en una institución pública de enseñanza del estado de São Paulo, en el cual las autoras participaron una como coordinadora y la otra como becaria.

Palabras clave: identidad de género, psicoanálisis, educación

Issues of gender, psychoanalysis and education

Abstract: Issues concerning gender identity present themselves in contemporary times as an imperative for psychoanalysis and for education. The question that better translates this imperative is whether we have been able to listen to what children tell us about this and what we have done with what we have heard. In the light of psychoanalysis and gender studies, this paper presents and analyzes classroom experiences in which manifestations of gender identity are present. The vignettes come from reports collected in an educational project developed in a public school in São Paulo state, in which the authors participated as coordinator and scholarship holder.

Keywords: gender identity, psychoanalysis, education

Questions de genre, de la psychanalyse et de l'éducation

Résumé : Les questions concernant l'identité de genre s'avèrent aujourd'hui un impératif pour la psychanalyse et pour l'éducation. Il se traduit par la question de savoir si l'on a réussi à écouter ce que nous disent les enfants à ce sujet et ce que l'on en a fait. À la lumière de la psychanalyse et des études sur le genre, cet article présente et analyse des expériences vécues en salle de classe dans lesquelles des manifestations sur l'identité de genre sont présentes. Le matériel provient d'enregistrements recueillis lors d'un projet éducatif développé dans un établissement public d'enseignement de l'État de São Paulo, auquel les auteures ont participé en tant que coordinatrice et boursière.

Mots-clés : identité de genre, psychanalyse, éducation

Referências

- Archangelo, A. (2021). *Capacidade para não aprender: manejo e contribuições da psicanálise ao cotidiano escolar*. Zagodoni.
- Berg, L. V. D. & Ingelbeen, A. (2009). *A preciosa pergunta da pata* (V. M. A. Lang, Trad.). Brinque-Book.
- Bion, W. R. (1970). *Attention and interpretation*. Jason Aranson.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (R. Aguiar, Trad.). Civilização Brasileira.
- Cavitch, M. (2016). "Do you love me?": the question of the queer child of psychoanalysis. *Psychoanalysis, Culture & Society*, 21(3), 256-274.
- Chevbotar, A. E. A. (2018). *A construção do "Espaço para ser" em sala de aula* [Tese de doutorado]. Universidade Estadual de Campinas.
- Chiland, C. (2005). *O sexo conduz o mundo* (P. Abreu, Trad.). Companhia de Freud.
- Fausto-Sterling, A. (2001/2002). Dualismos em duelo. *Cadernos Pagu*, 17/18(2), 9-79.

- Freud, S. (1996). *O ego e o id*. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, Trad., Vol. 19). Imago. (Trabalho original publicado em 1923)
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11.^a ed.). DP&CA.
- Instrumental Sesc Brasil. (2016, 29 de agosto). *Conferência Magna com Judith Butler: 1 Seminário Queer* [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/3f23ajh>
- King, S. M. (1997). *O homem que amava caixas*. Brinque-Book.
- Layton, L. (2004). *Who's that girl? Who's that boy? Bending Psychoanalysis* (Vol. 2). Analytic Press.
- Louro, G. (2001). Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 541-553.
- Louro, G. (2010). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Luz, T. (2015). *Sobre o espaço potencial instaurado em uma instituição escolar de ensino fundamental* [Tese de doutorado]. Universidade Estadual de Campinas.
- Matos, M. (2008). Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. *Revista Estudos Feministas*, 16(2), 333-357.
- Mendonça, L. C. (2018). *Análise de questões de gênero: observações do subprojeto Pibid/Pedagogia* [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Campinas.
- Piscitelli, A. (2009). Gênero: a história de um conceito. In H. B. Almeida & J. Szwako (Orgs.), *Diferenças, igualdade*. Berlendis & Vertecchia.
- Schwartz, H. J. (2020). Entrevista. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 54(3), 23-28.
- Scott, J. (1989). *Gênero: uma categoria útil para análise histórica* (C. R. Dabat & M. B. Ávila, Trans.). <https://bit.ly/2SyDzXM>
- Vilella, F. & Archangelo, A. (2013). *Fundamentos da escola significativa* (Vol. 1). Loyola.
- Vilella, F. & Archangelo, A. (2014). *A escola significativa e o professor diante do aluno* (Vol. 2). Loyola.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Imago.
- Zimmerman, D. E. (2010). *Os quatro vínculos: amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas*. Artmed.

Lilian Cardoso de Mendonça
liliancardoso011@gmail.com

Ana Archangelo
ana.archangelo@gmail.com

Recebido em: 1/3/2021

Lilian Cardoso de Mendonça e Ana Archangelo

Aceito em: 22/04/2021