

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em
Creches e Pré-Escolas

Curiosidade ou malícia? O lugar da sexualidade e do corpo na Educação
Infantil

Viviane Cinelli de Oliveira Campos

Professora Orientadora:

Léa Tiriba



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Viviane Cinelli de Oliveira Campos

Curiosidade ou malícia? O lugar da sexualidade e do corpo na
Educação Infantil

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para a
obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Professora Orientadora: Léa Tiriba

Rio de Janeiro
Novembro de 2007

CCE
COORDENAÇÃO
CENTRAL DE
EXTENSÃO

Agradecimentos

A Deus, em primeiro lugar, por ter me concedido a oportunidade de realizar este curso de Especialização em Educação Infantil.

À minha querida mãe, Liane, pelo carinho e apoio de sempre.

Aos homens da minha vida, João Pedro e Jailton, pelo seu amor e compreensão pelas minhas ausências.

À minha família que sempre me incentivou e amou, dando o suporte necessário para eu trilhar o meu caminho.

À Gilda Cinelli Lobo de Oliveira (*In Memória*), que mesmo partindo no meio do caminho, e estando longe, nunca esteve tão perto e presente na minha vida, me dando sua força e vontade de viver.

À escola, onde o tema deste trabalho surgiu, permitindo e estimulando a investigação da questão da sexualidade e do corpo.

Às crianças da escola que, na espontaneidade de suas interações, me mostraram o verdadeiro sentido e importância da curiosidade infantil.

Aos professores do Curso de Especialização em Educação Infantil, que ampliaram a minha visão de mundo, levando-me a pensar criticamente sobre as questões referentes à infância.

À minha orientadora Lea Tiriba, que me instigou e incentivou, conduzindo este trabalho com muita competência e mostrando caminhos possíveis para se pensar a sexualidade e o corpo na Educação Infantil.

Às colegas do curso, especialmente a Laura, que com seus comentários e debates sobre o trabalho que realizam, contribuíram para o meu crescimento e compreensão sobre o trabalho com crianças pequenas.

Sumário

Introdução.....	04
Capítulo 1. Voltando ao passado para pensar a atualidade.....	08
1.1. As contribuições de Foucault: analisando as práticas de poder que permeiam os discursos da história.....	11
Capítulo 2. Buscando a teoria para compreender concepções e práticas escolares.....	16
2.1. Sexualidade e Gênero.....	17
2.2. Imposição de discursos: modelos, rótulos, padrões... Por quê?.....	23
2.3. A relação entre a mídia e a infância contemporânea.....	27
Capítulo 3. Abrindo espaços para o corpo na educação da 1 ^o infância.....	31
Conclusão.....	38
Referências Bibliográficas.....	40
Anexo 1.....	43
Anexo 2.....	47

Introdução

Este trabalho monográfico teve origem na minha prática como professora em uma escola da rede particular do Rio de Janeiro, que atende a crianças de classe média alta, cujos pais, em sua maioria, trabalham fora e residem nas proximidades da instituição.

A questão que me intrigava era: Por que os banheiros eram mistos?

Buscando entender o porquê de a escola ter organizado¹ seus banheiros daquela forma, tive na resposta da diretora, o incentivo para lançar esta questão e a partir daí iniciei uma pesquisa que resultou neste trabalho monográfico.

“Na verdade nunca pensei sobre isso, na verdade foi pela falta de espaço que organizamos assim os banheiros. Mas nunca vi maldade nisso não. São crianças” (resposta da diretora).

A forma como a escola organiza seus banheiros, revela mais do que uma otimização do espaço; demonstra uma concepção de infância produtora de cultura, repleta de curiosidade e considera indissociável a relação corpo e mente.

Ao transformar um lugar de domínio (banheiro) em um local de compartilhamento da sexualidade, onde se valoriza o corpo, suas vontades e anseios em descobrir o outro e o seu próprio corpo, distante de qualquer atitude considerada maliciosa, proibida ou feia, na qual a sexualidade foi historicamente constituída, a escola demonstra entender que as curiosidades e desejos fazem parte de um processo natural e necessário ao desenvolvimento infantil e da formação de subjetividades.

Nesses espaços de liberdade presenciamos fatos divertidos, mas muito compromissados em saciar a curiosidade e desejo. Foram esses fatos, que instigaram ainda mais a minha curiosidade para desvendar a sexualidade na 1^a infância. Registrei em meu caderno de campo, situações que me propus a compreender neste trabalho.

Um exemplo curioso retrata uma das situações vivenciadas.

Uma turma, com crianças de 4 anos, vai para o banheiro. “Todo mundo trocando de roupa, “tá” na hora da natação”- diz a auxiliar, organizando o grupo. De longe, observo e acho interessante que meninos e meninas, trocam de roupa

¹ Mais informações no anexo 1

juntos, ajudam-se, tocam-se sem qualquer tipo de inibição, comentário ou piada sobre o corpo do outro”.

Percebo esses pequenos com os olhares curiosos e cheios de indagações observando o outro, nos seus movimentos e ações, nos dizem silenciosamente muito mais do que as palavras.

Após esse exemplo, fica claro que o banheiro é mais um lugar para as descobertas de toda sexualidade. Como sujeitos sociais, desde o nascimento tentam descobrir e entender as relações, conexões, buscando respostas, elaborando as suas próprias hipóteses, envolvendo outras crianças e adultos em suas investigações sobre o mundo em que vivem. O mais importante é que dentro desta proposta, as descobertas e os conhecimentos são elaborados a partir da liberdade, distantes de rótulos ou modelos que foram historicamente construídos.

Para entrar nesse assunto e entender as questões levantadas no trabalho, realizei uma pesquisa bibliográfica. Recorri aos estudos de Louro, Weeks e Britzman, acerca das relações de gênero, sexualidade e currículo, que têm como fonte bibliográfica os estudos de nossa principal referência teórica: Michel Foucault.

Este autor ajudou a compreender como os lugares de domínio do corpo instituídos como medidas coercitivas são organizadas em uma tentativa de disciplinar os corpos e as mentes, isto é, a socialização dos corpos.

Uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos das atividades mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma decodificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, que são o que podemos chamar de disciplina (FOUCAULT “Apud” COUTO e MELO, 1998: 25).

Foucault também traz importantes contribuições de como os indivíduos se constituem como sujeitos sexuais, a partir das práticas sociais normalizadoras e não repressivas existentes na sociedade.

Para relacionar o estudo teórico apresentado e as vivências das instituições de educação infantil, foi elaborado um questionário. Através dele, busco as experiências vivenciadas pelas professoras e, dessa forma, tivemos elementos para fundamentar esse trabalho.

Diante da análise dos questionários, percebemos a importância de se buscar alternativas pedagógicas que potencializem os espaços para as descobertas do corpo e da sexualidade.

Para nos orientar sobre a importância do espaço da escola, recorro a Tiriba. Em seus estudos, a autora nos ajuda a compreender a escola como um lugar de interações humanas, de diversidade, de encontro/confronto, de infinitas formas de sentir e viver, onde cotidianamente produzimos vida.

Dialogando com o estudo de Tiriba, trago a proposta e os registros de Madelana Freire, que nos mostram que o conhecimento é construído tanto pelas crianças como pelos professores. A troca de experiências e saberes entre educando e educadores são essenciais para a realização de um trabalho criativo e cheio de vida.

Nesse sentido, organizamos este trabalho da seguinte forma:

No primeiro capítulo, busco, na história do corpo e da sexualidade, a origem e a razão pelas quais estes são submetidos historicamente a formas de controle. Posteriormente, recorro aos estudos de Foucault sobre as complexas práticas e relações que permeiam os discursos da história dos corpos e da sexualidade.

Em seguida, no segundo capítulo, faço a análise dos questionários, relacionando-os à pesquisa bibliográfica apresentada no capítulo anterior. Considerando as várias temáticas que surgiram durante a análise das respostas, decidimos dividir este capítulo em dois subtítulos.

Dessa forma, o primeiro subtítulo fica encarregado de trazer a análise de como o gênero e sexualidade são percebidos e tratados na educação infantil, relacionando-os às produções históricas que o corpo e a sexualidade foram submetidos ao longo do tempo. Em seguida, analiso os discursos, utilizados pelas professoras, e busco, através da história, compreender a importância do corpo e da sexualidade para o controle da sociedade. Finalizando este capítulo, faço uma relação entre a mídia e a precoce erotização infantil.

No terceiro capítulo, diante das questões levantadas anteriormente, nossa discussão se centrará no lugar do corpo e da sexualidade na Educação Infantil. Aqui, recorreremos aos escritos de Madalena Freire, que nos instiga na busca de caminhos alternativos e possíveis para uma educação libertadora.

Finalizando este trabalho, concluímos, no último capítulo, as questões levantadas, onde constatamos que é fundamental maior atenção na formação do professor, fazendo dele sujeito crítico-reflexivo diante das questões, que muitas vezes, nos são instituídas de formas veladas.

Agora, convidamos você, leitor, não só a participar deste trabalho, mas também, refletir sobre a importância de se legitimar o corpo na 1ª infância, como lugar de descobertas, construção das subjetividades e sexualidade das crianças.

Capítulo 1 - Voltando ao passado para pensar a atualidade

“Ninguém toca a “coisa”. A Coisa sexual, que é motivo de tantas piadas, brincadeiras, jogos e histórias no universo adulto e paradoxalmente tão negada ao universo infantil. Como se a criança não fosse Sujeito de um corpo, de sensações, de desejo, de questionamentos, enfim de uma sexualidade”.

SCHUBERT, 2007.

Por que falar sobre a sexualidade com a criança é considerada, pela maioria dos adultos, como algo “difícil e cabeludo”? Por que masturbar-se é considerado feio? Por que o prazer da criança é tachado como falta de vergonha?

Por que tantas perguntas são levantadas quando se fala sobre sexualidade, mesmo, sendo homens e mulheres seres sexuados, sendo a sexualidade parte fundamental na construção subjetiva do sujeito?

Considerando a sexualidade e o corpo como produções históricas, que são constantemente significados e alterados por elas. Pesquisaremos na história da sexualidade e do corpo, o porquê de continuarem sendo assuntos tratados de forma preconceituosa e permissiva.

Alguns acontecimentos históricos comprovam as transformações que a sexualidade e o corpo vão tomando ao longo dos séculos.

O crescimento do cristianismo foi um fato decisivo para a história do corpo e da sexualidade. À medida que a Igreja Apostólica Romana se expandia (séc. IV), foram criados mecanismos rigorosos a fim de conseguir controlar seus fiéis, surgindo uma instituição centralizada, hierarquizada e com uma forma rígida de gestão.

Segundo Barbosa (2006), na idade média, iniciou-se uma separação entre religiosos e “pessoas comuns”. Assim, para entrar na vida religiosa a pessoa passava por uma seleção e treinamento. Era necessário o controle daqueles, que abdicavam da vida por meio do monacismo, sendo submetidos a uma série de ‘provas’ como, por exemplo, o jejum, a confissão, abstinência, as penitências, exercícios espirituais, celibato... chegando à negação dos prazeres terrenos. A sexualidade, por exercer um importante papel na vida e no comportamento humano, foi cerceada pelo celibato.

A Igreja Católica, com seu rigoroso modelo, desempenhou grande influência em outros momentos históricos. Segundo Weeks (2000), a medida em

que a sociedade se preocupou mais com a vida dos seus indivíduos (por exemplo: uniformidade moral, prosperidade econômica, segurança nacional, higiene e saúde), conseqüentemente, se tornou mais atenta para a disciplina dos corpos e à vida sexual.

Além do disciplinamento religioso e da vida imaterial, os monges ocidentais também foram os “primeiros senhorios feudais racionalmente governados e, mais tarde, constituem as primeiras comunidades de trabalho no setor agrícola e industrial”. Isso demonstra o início da disciplina do corpo, em função também da vida material. (BARBOSA, 2006: 53).

Weber (“Apud” BARBOSA, 2006: 50) explica a maneira como, ao romper com as distinções entre a elite eclesial e a população em geral, os protestantes fizeram a transposição das práticas da vida religiosa para as suas disciplinas de vida diária, ou seja, apropriaram-se das rotinas de auto controle dos mosteiros para organizar o cotidiano dos leigos.

Ironicamente, as explorações dos calendários e da medida do tempo, que tinham sido promovidas pelas ordens monásticas para impor a disciplina religiosa, foram apropriadas pela burguesia nascente, como recurso para organizar e disciplinar as populações das cidades medievais em termos de uma disciplina do trabalho secular recém-descoberta. (HARVEY “Apud” BARBOSA, 2006: 50).

Portanto, para a formação dos sujeitos capitalistas e cristãos era essencial o controle dos corpos. Alguns acontecimentos históricos revelam a relação de poder existente entre a difusão e legitimação dos ideais econômicos e o controle dos corpos.

De acordo com Weeks (2006) o período vitoriano (1837 - 1901) considerado o auge da [revolução industrial](#) inglesa, foi um momento crucial para a história da sexualidade e do corpo. Naquele período havia, de fato, grande hipocrisia moral, especialmente dos homens, pois enquanto aparentavam grande respeitabilidade e condutas morais ditadas pela igreja, na verdade agiam de forma bastante duvidosa.

Outro fato interessante: a sexualidade das mulheres era severamente regulada para assegurar a “pureza”. As vestimentas femininas são exemplos da forma como as mulheres eram concebidas neste século (XIX), que são marcadas pelo recato extremo, movimentos restritos pelas pesadas vestes e mangas coladas, com cores claras. As roupas tinham como objetivo fazer com que as mulheres

tivessem uma aparência vulnerável, fraca e impotente. A fraqueza e a vaidade eram consideradas qualidades desejáveis em uma mulher.

Assim, vamos percebendo a forma contraditória que se vivia neste período. Ao mesmo tempo em que os homens tinham no casamento com mulheres ‘de respeito, frágeis e puras’, a sua moral e colocação social, buscavam na prostituição, divertimento e prazer.

A promiscuidade em alta, facilitava o aparecimento das epidemias, doenças venéreas... Grandes ameaças à saúde e à vida. Então, na metade do século XIX, estimuladas pela expansão das epidemias em cidades superpovoadas, as tentativas de reformar a sociedade fundamentaram-se nas questões de saúde e moralidade pessoal. Deste modo, de 1860 a 1890, “a prostituição, as doenças venéreas, a imoralidade pública e os vícios privados estavam nos centros dos debates, muitas pessoas viam na decadência moral um símbolo da decadência social” (WEEKS, 2000: 53).

Portanto, conforme Silva (“Apud” BARBOSA, 2006: 56):

Nas casas, por meio dos higienistas, estabeleceu novas regras e modelos de comportamento sociais adequados. A medicina surgiu como um elemento de controle sobre o corpo, disciplinando-o, higienizando-o para o novo espaço histórico engegrado por novas formas de produção social.

Nesse sentido, o discurso médico-higienista vai além da preocupação com o corpo, a saúde e a higiene pessoal transformando-se em um discurso social e político, o que faz surgir uma preocupação com a limpeza das cidades e uma formulação moral sobre o ambiente e as pessoas. Barbosa (2006) escreve que:

O século XIX procurou consolidar a passagem do controle externo, como a higienização das estratégias mais gerais dos grupos e das populações, para aqueles mais internos ou individuais, como o controle das almas. Para que ocorra esse movimento, uma nova disciplina foi constituída: a psicologia. Era preciso conter a animalidade, os instintos do corpo, pela racionalidade e, a psicologia veio dar o instrumento necessário para auxiliar a exercer tal controle (p: 57).

Essa psicologia, fundamentada, principalmente, na ideologia médico-higienista, influenciou diversos acontecimentos históricos, durante os séculos XIX e XX, uma vez que tinha como função social explícita a regulação dos sujeitos, por meio da profilaxia das doenças mentais ou do comportamento através da educação. Para isso, normatizou e regrou o comportamento dos indivíduos,

criando modelos de ações e constituindo padrões de normalidade e de patologia, instituindo fases de desenvolvimento e criando instrumentos para a classificação.

A sua massiva divulgação, ao longo dos séculos XIX e XX, exerceu forte influência no modo como se passou a conceber o que é ser humano e “como este deve se organizar e projetar a sua vida cotidiana para ser integrado e normal”. (BARBOSA, 2006: 58).

Em nome da ordem social, percebemos ao longo do tempo, que os corpos ficaram cada vez mais regulados e administrados.

Vemos surgir, então, tecnologias de controle utilizadas por psicólogos, médicos e educadores, nas quais, ‘lentamente, uma coação calculada percorre cada parte do corpo, apodera-se dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos (FOUCAULT “Apud” BARBOSA, 2006: 61).

Embora os fatos históricos apresentados sejam referentes aos séculos XVII, XVIII e XIX, estes estão diretamente relacionados às produções dos discursos que se fazem presente na sociedade contemporânea. Nesse sentido, buscaremos compreender como e por que corpo e sexualidade foram e continuam sendo utilizados historicamente (subordinado a interesses políticos e sociais) como dispositivos de poder para o controle da sociedade.

1.1. As contribuições de Foucault: analisando as práticas de poder que permeiam os discursos da história

Para nos ajudar a compreender o quanto o corpo e a sexualidade se configuram como elementos centrais para o exercício do poder, recorreremos ao teórico Michael Foucault, que escreve sobre as complexas práticas e relações as quais permeiam os discursos da história.

Foucault afirma que a sexualidade é um “dispositivo histórico”. Sendo ela uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre sexo: discursos que regulam, normatizam e produzem “verdades”:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...) o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT “Apud” LOURO, 2000: 12).

Por isso, Foucault chama de “sociedade disciplinar” às formas modernas de regulação social, vigilância e controle, nos indicando, mais uma vez, a preocupação do discurso em atuar de forma positiva, preocupada com a administração e a preservação da vida, o que chama de “bio-poder”, no qual a sexualidade desempenha um papel fundamental, uma vez que:

O sexo é pivô ao redor do qual toda a tecnologia da vida se desenvolve; é um meio de acesso tanto à vida do corpo quanto à vida da espécie; oferece um meio de regulação tanto dos corpos individuais quanto ao comportamento da população o “corpo político” como um todo (FOUCAULT “Apud” WEEKS, 2000: 51).

Nesse sentido, na sociedade ocidental moderna, o cuidado que os indivíduos têm com a vida sexual não se caracteriza por uma preocupação com as interdições, tais como as relações permitidas e proibidas, mas, principalmente, com tudo o que diz respeito ao próprio corpo, às sensações, aos pensamentos, inclinações, excitações, gestos, olhares e sonhos.

A partir da prática da confissão, no século XVI, estabeleceu-se uma nova forma de regulação do sujeito em relação ao seu prazer. Surge uma moral sexual que se relaciona ao privado, à relação do indivíduo com sua verdade. Assim, o sexo transfere-se do instinto para ocupar o espaço das leis.

Tais leis não são um poder que proíbe ou reprime, mas um poder normalizador, que visa à individualização de formas de sexualidade, sua administração e funcionamento formal.

Tomando o desejo como fundamento da experiência sexual, o indivíduo deixa de compreender seus atos como certos ou errados, lícitos ou ilícitos, isto é, como virtudes ou defeitos, como valores morais que têm por princípio os códigos sociais ou o cuidado de si (PINHEIRO, 2003: 150).

Para o autor, através dos discursos a sexualidade é construída como corpo de conhecimento que modela as formas como pensamos e conhecemos o corpo. Tais discursos não se caracterizam pela sua repressão, negação ou proibição explícita, mas sim por uma forma velada “da produção; pela imposição de uma grade de definição sobre as possibilidades do corpo, através do aparato da sexualidade” (WEEKS, 2000: 51).

O dispositivo da sexualidade tem como razão de ser o não de reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global (FOUCAULT “Apud” WEEKS, 2000: 51).

Para que os discursos se tornem verdadeiros instrumentos de coerção é preciso que se formem a partir de algum interesse, de alguém que deseja ser acreditado – a vontade de verdade. Repletos de poder e desejo esses discursos são apropriados pelos sujeitos e difundidos por eles, como se fossem autores de suas falas. Foucault escreve que “os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos e estão ainda por dizer” (FOUCAULT, 2006: 22).

Diante da importância do discurso para difusão de idéias ‘verdadeiras’ Foucault mostra que são analisados procedimentos internos (controle e delimitação do discurso) e externos (classificação, ordenação e distribuição), que agem no controle de possíveis variáveis que possam interferir no processo de disseminação das idéias.

Entre os procedimentos apresentados, Foucault destaca a disciplina como um importante princípio de controle da produção do discurso, uma vez que, ela fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de “uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 2006: 36). Segundo o autor:

(...) no desenvolvimento de uma disciplina, como que recursos infinitos para criação dos discursos. Pode ser, mas não deixam de ser princípios de coerção; e é provável que não se possa explicar seu papel positivo e multiplicador, se não se levar em consideração sua função restritiva e coercitiva (FOUCAULT, 2006: 36).

A disciplina instala-se, pouco a pouco, dentro dos sujeitos, procurando modificar “o coração, os pensamentos, a vontade e as inclinações” (BARBOSA, 2006: 61).

Para Foucault (1987), a disciplina é uma “anatomia política do detalhe”:

A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar, e inverter, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (p: 127).

Ou seja, por meio de treinamentos prepara-se e incentiva o corpo para servir e favorecer o crescimento da economia. No entanto, essa força é contida para inibir qualquer possibilidade de reação contra o poder dominante.

A Normalização² tornou-se um dispositivo de seleção entre os normais e os anormais. Essas questões eram avaliadas pela “ordem médica”. É importante ressaltar o caráter médico da experiência sexual, cuja sexualidade tornou-se um problema da ordem de saúde mental, passando a ser julgada em termos de normal e anormal.

Na verdade, a racionalidade médica socializou-se e, também, se politizou. Assim, a nova ordem instituída passa a orientar as ações dos sujeitos, por meio de códigos de condutas, que definem o permitido e o proibido, o certo e o errado, o justo e o injusto.

A história da sexualidade é, para Foucault, uma história dos nossos discursos sobre a sexualidade. É por meio desses discursos que a sexualidade é construída como um “corpo de conhecimento que modela as formas como pensamos e conhecemos o corpo” (WEEKS, 2000: 51).

Com base nas idéias acima expostas, retornamos às perguntas iniciais: “Por que falar sobre a sexualidade com a criança, considerado pela maioria dos

² Termo usado pelo autor, um neologismo, que significa adaptação, submissão, de acordo com as regras de normalidade.

adultos como algo “difícil e cabeludo”? “Por que masturbar-se é considerado feio?” “Por que o prazer da criança é tachado como falta de vergonha?”

Na busca de respostas, nos dirigimos às professoras de educação infantil. Estamos interessados em compreender os mecanismos através dos quais é, ou não, assegurado às crianças o direito a uma educação de corpo inteiro.

Lembramos que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as crianças de 0 a 6 anos são assumidas como cidadãos e passam a ter o direito a um atendimento educacional em creches e pré-escolas. E que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB enfatiza seu caráter de educação integral. Se, a partir de então, “não há mais espaço legal para propostas de atendimento que não tenham como referência fundamental os interesses, os desejos, as necessidades das crianças” (TIRIBA, 1998: 1), seria necessário que as instituições de educação infantil e seus profissionais se questionassem sobre concepções e práticas atuais relativas à sexualidade infantil.

O capítulo a seguir busca elementos para a compreensão desta realidade.

Capítulo 2 – Buscando a teoria para compreender concepções e práticas escolares

Como relatado anteriormente, este trabalho monográfico originou-se na minha prática como professora em uma escola da rede particular do Rio de Janeiro, onde a organização dos banheiros mistos infantis chamou a minha atenção.

Diante deste cenário “incomum”, motivada a considerar e a pesquisar os espaços escolares como um lugares abertos para descobertas, desejo e prazer, decidi criar um questionário, na tentativa de conhecer e compreender o que as professoras consideram como sexualidade. Estava interessada em conhecer as relações estabelecidas entre as professoras e seus alunos nas situações que envolvem suas primeiras manifestações de desejo, a construção da sexualidade infantil e como as crianças reagem diante destas descobertas.

Com objetivo de responder às questões levantadas, elaborei um questionário com quatro perguntas para as professoras. Na primeira questão, perguntamos: *Existe sexualidade na 1ª infância?* Com essa pergunta procuramos saber se as professoras acreditam que existe sexualidade na 1ª infância. Com isso podemos entender que tipo de relação acreditam ser possível entre as crianças e a sexualidade.

Buscando entender de que forma as professoras percebem as manifestações da sexualidade infantil, formulei a segunda questão: *Em caso positivo, como se manifesta?*

Para tentar entender de que forma as professoras reagem diante das situações que aparecem, lancei a terceira pergunta: *Como você reage diante das situações?*

Com a última pergunta: *“Como as crianças reagem diante das mesmas situações?”* Com esta pergunta, procuro analisar, sob o ponto de vista do professor, a forma como as crianças se comportam diante das suas descobertas e como reagem diante das intervenções das professoras.

Analisando cada uma das respostas, verifiquei que algumas temáticas são recorrentes. São elas: sexualidade e gênero, imposição de discursos:

modelos, rótulos, padrões... Por quê? e a relação entre a mídia e a infância contemporânea .

Buscando um diálogo com a teoria, a partir de agora, farei uma análise de cada uma destas temáticas.

2.1. Sexualidade e Gênero

Ao analisar a primeira pergunta do questionário, percebi que a maioria dos professores acredita que há sexualidade na primeira infância. Quando a professora nos traz “é nesta fase que, muitas vezes, esta curiosidade pode se manifestar”, logo, nos remete a idéia de que as crianças são sujeitos de desejos que elaboram hipóteses e conhecimento na busca de descobrir e saciar a sua vontade.

Segundo Freud (1989), a criança deve ser encarada como um ser sexualizado, repleto de desejos, curiosidades, diferenças... que busca descobrir e saciar . De acordo com Britzman (2000: 98):

Para a psicanálise, a sexualidade não começa na puberdade. Ela começa no início da vida, cedo demais para que a criança compreenda, mas não cedo demais para a sensação do prazer. E as crianças, eternamente curiosas sobre a sua sexualidade. Embora a curiosidade sexual seja, em termos psicanalíticos, a manifestação mais clara da atividade intelectual da criança, as investigações sexuais das crianças dificilmente levam a um conhecimento dos verdadeiros fatos da vida adulta.

Segundo Freud (1989), a sexualidade infantil é caracterizada por ser mutável. Isso significa que ela é auto-erótica e saciada por meio da estimulação das zonas erógenas no próprio corpo. Primeiro, a criança passa pela fase oral, obtendo prazer pela sucção do seio materno, da chupeta, do dedo, ou levando os objetos à boca; pela fase anal, quando aprende a controlar a atividade esfinteriana, e por outras, até chegar à puberdade. É importante destacar que a auto-estimulação de zonas erógenas não é como a masturbação, mas sim um tipo de sexualidade especialmente infantil, diferente da adolescente e da adulta.

De acordo com os estudos de Freud e Britzman podemos desmistificar os termos “curiosidade” e “desejos” na 1ª infância, que são ações necessárias e fundamentais para a construção da subjetividade das crianças.

Dessa forma, aceitar esse movimento da descoberta, certamente, não transformará as crianças em adolescentes erotizados precocemente. Na verdade, a curiosidade e desejo são essenciais para o desenvolvimento infantil e fundamentais na construção de sujeitos conscientes de seu corpo e prazer.

Para que as experiências sejam verdadeiramente significativas para os pequenos, é essencial que as respostas que permeiam os diálogos entre adultos e crianças estejam distantes de modelos ou rótulos, que foram construídos historicamente para repreender e disciplinar os corpos e as mentes.

Por mais que as professoras acreditem que exista sexualidade na 1ª infância, percebemos que há uma forte tendência em confundir o que é sexualidade e gênero. Elas referem-se à descoberta de ser menino ou menina associada à construção do gênero. Essa é uma outra questão que se abre diante da análise das respostas das professoras.

Essa confusão entre esses dois assuntos: sexualidade e gênero é comum, pois a construção da sexualidade abrange o que é “ser menino” ou “ser menina”, isto é, a maneira pela qual será construída a identidade sexual está diretamente relacionada ao que é ser mulher ou homem numa determinada cultura, de que forma a manifestação dos sentimentos é vista... Enfim, são diversas variáveis que se refletem nas estruturas cognitivas e afetivas durante o desenvolvimento da sexualidade infantil:

Podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. (...) A inscrição dos gêneros – feminino e masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura (LOURO, 2000: 11).

Mesmo que esses assuntos sejam indissociáveis, é fundamental que esses conceitos de sexualidade e gênero, historicamente construídos, sejam definidos para iniciarmos a análise dessa questão.

De forma simples, gênero é a representação de culturas sobre o que é ser homem e mulher a partir da percepção social das diferenças biológicas entre os sexos. Assim, homem e mulher seriam os dois sexos em que a

sociedade comumente divide os seres humanos, sendo marcados pelo papel que desempenha em cada momento da história.

Lançada a primeira questão, farei a partir desse momento, uma breve análise histórica sobre a formação da sexualidade e gênero, buscando esclarecer a sua origem histórico-cultural da divisão entre homens e mulheres.

A preocupação com a situação da mulher na sociedade crescia gradativamente até surgir o movimento feminista nas décadas de 60 e 70. Um dos objetivos das feministas era tornar a mulher visível para a sociedade, pois, até então, era vista apenas como mãe amorosa e esposa dedicada. Aos poucos, com o surgimento dos movimentos feministas, foi sendo substituído o termo “mulher” por “gênero”. Com os escritos Anjos (2000) fica claro que a divisão entre feminino e masculino baseia-se em características opostas, e em função dos interesses de determinada época, foram relacionando ao homem adjetivos ligados à virilidade, força, superioridade e o que passou a ser legitimado, de forma arbitrária, pela sociedade.

Essa percepção, por sua vez, está fundada em esquemas classificatórios que opõem masculino/feminino, sendo esta oposição homóloga e relacionada a outras: forte/fraco; grande/pequeno; acima/abaixo; dominante/dominado. Essas oposições são hierarquizadas, cabendo ao pólo masculino e seus homólogos a primazia do que é valorizado como positivo, superior. Essas oposições/hierarquizações são arbitrárias e historicamente construídas (ANJOS, 2000: 3).

De acordo com a nossa reflexão, Bourdieu escreve que:

A divisão entre os sexos parece estar na ordem das coisas (...) ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado (...) em todo o mundo social, e em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU “Apud” ANJOS, 2000: 2).

Diante dos estudos apresentados, nota-se que a divisão entre o que é ser feminino e masculino foi historicamente construída, permeada de poder, ou seja, para se definir e instituir esses preceitos e iniciar essa divisão foi necessário um grupo dominante e outro dominado, que permitisse e ajudasse, indiretamente, a implementação e a perpetuação dessas idéias.

Na verdade, o que nos intriga é a forma como foi feita essa divisão e quais conseqüências trouxeram para a nossa sociedade. Como Louro (2000) escreve:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas, que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (p: 10).

Dos gregos até o século XX, houve modificações fundamentais na maneira como vemos a relação entre o corpo feminino e masculino. Durante, o século XVIII, os lugares ocupados pelas mulheres e homens eram explicados por uma ordem hierárquica, ou seja, “o discurso dominante construiu os corpos masculinos e femininos como versões hierárquicas e verticalmente ordenadas por um único sexo” (LAQUER “Apud” WEEKS, 2000: 57). Nesse modelo, a mulher ocupava uma posição de submissão e seu corpo destinava-se à reprodução.

O século XIX junto com os seus debates políticos e médicos, fez com que o modelo anterior se esgotasse e inaugurasse um novo lugar para o “ser feminino”, no qual, homens e mulheres passam a ter espaços marcadamente diferentes. Esse foi um momento decisivo na reformulação das relações e discussão sobre os gêneros. Inaugurava-se “a diferença absoluta de homens e mulheres; não mais um corpo parcialmente diferente, mas dois corpos singulares femininos e masculinos” (WEEKS, 2000: 57).

O novo lugar que o feminino e o masculino assumem, abrem inúmeras possibilidades, tornando os sujeitos distintos, com vontades e desejos próprios. Segundo Louro (2000: 12) “múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais”.

Seguindo os escritos de Anjos (2000), damos um passo à frente na análise da questão sobre gênero e sexualidade, pois:

Entender as relações de gênero como fundadas em categorizações presentes em toda ordem social, permite compreender não somente a posição das mulheres, em particular, como subordinadas, mas também a relação entre sexualidade e poder. A sexualidade, longe de ser um “domínio da natureza” é

considerada aqui como um “fato social” enquanto condutas, como fundadora da identidade e como domínio a ser explorado cientificamente (p: 3).

A sexualidade vai; além da busca de prazer, das descobertas das sensações proporcionadas pelo toque, a atração por outras pessoas para saciar os desejos do corpo. Também há uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades construídas e historicamente modeladas que se relacionam com o que Foucault (“Apud” WEEKS, 2000: 43) denominou “o corpo e seus prazeres”.

Sendo assim, a sexualidade é uma das formas históricas pelas quais fazemos a experiência de constituirmo-nos enquanto sujeitos.

Cardoso (2005) escreve que:

A subjetividade, o sujeito, para Foucault, envolve um processo de subjetivação (...) não existe *constituição do sujeito moral sem modos de subjetivação*, ou seja, toda experiência que concretiza uma subjetividade envolve modos historicamente peculiares de se fazer a experiência do si (subjetivação). (...) Subjetividade é um *efeito massivo* que provém de um processo singular (p: 2).

Para ilustrar essa passagem, recorri a uma situação vivenciada na escola. Uma menina tinha o hábito de se masturbar várias vezes ao dia: chegava a criar feridas na sua perna. A escola, preocupada com a saúde da criança, chamou os pais, que não aceitaram a possibilidade da filha estar sentindo prazer com aqueles movimentos, acreditando que a menina estava apenas se ninando.

Nesse exemplo, quando os pais defendem o ninar da filha, estão na verdade, coibindo o seu prazer. A reação dos pais mostra, exatamente, a consequência do que Foucault nos escreveu anteriormente: “Subjetividade é um *efeito massivo* que provém de um processo singular. Pais que se constituíram enquanto sujeitos a partir de discursos velados, farão o mesmo com a filha.

A partir deste fato podemos levantar uma outra questão: o discurso utilizado pelas professoras. Isso porque, grande parte das professoras, acredita que há sexualidade na 1ª infância e trata as formas de manifestação da sexualidade, de maneira natural. No entanto, quando analisamos as respostas, percebemos uma distância entre o que se acredita e o que é feito na prática. Elas sempre deixam claro que diante das situações que envolvem o prazer,

desconversam “pedindo para se acalmar de outro jeito”, ou conversam sobre o assunto sem “incentivar” “dar corda” ou “instigar”. Quando as professoras se utilizam dessa “normalidade” para tratar do assunto, refletimos sobre qual a origem dos discursos e questionamos o porquê de uma fala com tantos modelos velados.

Ao analisar as respostas do questionário, percebi como o poder coercitivo dos discursos está impregnado nas falas da professoras. Segundo Foucault (2006: 8):

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Essa questão fica clara quando analisamos o questionário e percebemos que o tema sexualidade é confundido com o que é gênero: *“Acredito que a escola faz com que o papel de ser menino ou menina seja ponto de vivência e separação entre as crianças.” (Fala da professora C)*

A partir desses modelos, se estipula o que deve ser de menino e menina. De forma velada, institui-se as brincadeiras, de acordo com o interesse histórico e cultural de cada época. Dessa maneira, surgem as brincadeiras como: meninas ligadas aos afazeres domésticos e os meninos assumindo o papel de bonecos viris, fortes e perfeitos. Em uma das falas, a professora descreveu a sua preocupação com a influência histórica na forma e na escolha das brincadeiras dos seus alunos: *“Acredito que exista sim, mas a sexualidade é demarcada crucialmente pela escola, adultos e ou sociedades, desde muito cedo”.* (Fala da professora C)

2.2. Imposição de discursos: modelos, rótulos, padrões... Por quê?

Nossa terceira temática, a da imposição de discursos, nos ajudará a compreender o porquê de algumas professoras buscarem modelos nas situações que envolvem a sexualidade, enquanto outras se sentem mobilizadas com os rótulos e modelos impostos pela sociedade. Para isso, vamos resgatar como os discursos foram historicamente construídos e instituídos.

“A sociedade “acredita” que os meninos não devem se “misturar” com coisas de menina (...) Não se deve “misturar” com coisas de meninos e meninas para que não de “afeminem” ou que as meninas não brinquem com brinquedos masculinos, visto que o seu papel é o de ser mais frágil.” (Fala da Professora C)

A partir dessa opinião me questiono como e por que a heterossexualidade se torna modelo a ser seguido.

Quando Foucault (“Apud” LOURO, 2000) afirma ser a sexualidade um “dispositivo histórico”³, quer dizer que a sexualidade é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de diferentes e múltiplos discursos sobre o sexo: “discursos que regulam, que normatizam, instauram saberes, produzem verdades”. Isto é, são elaborados discursos com o objetivo de instituir padrões para se alcançar a normalidade.

No âmbito da cultura e da história são formadas e definidas as identidades sociais, as identidades sexuais, raça, classe...

Os nossos corpos são constituídos na referência que ancora, por fim, a identidade. Por isso que os corpos são significados e re-significados, continuamente, pela cultura e história.

A historicidade do corpo faz com que haja mudanças e nossos gestos adquiram novos significados mediante as experiências que vão acontecendo. Por possuir especialidades e temporalidades próprias, cada corpo vai adquirindo percepções de acordo com as suas vivências.

Louro (2000:15) escreve:

³ Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...) o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se estabelece entre esses elementos (FOUCAULT “Apud” LOURO, 2000: 12).

Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.

Nos assustamos ao presenciar a palavra *treinamento* nos escritos de Louro, mas essa expressão é indispensável para compreendermos a dimensão social-histórico cultural que compõem a construção de um corpo sexuado.

Na nossa sociedade, a norma que se estabelece historicamente, nos remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão (judaico-cristão). É esse sujeito que passa à referência a ser seguida. Os outros que desviam desse modelo são marcados e excluídos. A fala da professora C exemplifica bem a nossa discussão: “*Percebo que as crianças são induzidas a marcar essa diferença. Ao falar mamãe é menina e papai é menino. Bem como os exemplos de brincadeiras rotuladas como feminina e masculina*”. (Professora C)

No sentido de se alcançar a normalidade que se institui o disciplinamento dos corpos, como Foucault (2006) escreve em sua obra intitulada *A ordem do discurso* :

A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela fixa os limites pelo jogo de uma identidade para que tenha uma reatualização permanente das regras (...) Desenvolvimento de uma disciplina, como que recursos infinitos para criação dos discursos. Pode ser, mas não deixam de ser princípios de coerção; é provável que não se possa explicar seu papel positivo e multiplicador, se não se levar em consideração sua função restritiva e coercitiva (p: 36).

Assim, para Foucault, a história da sexualidade é a própria história dos discursos, através dos quais a sexualidade é construída como um corpo de conhecimento que modela as formas como pensamos e conhecemos o corpo. Segundo este teórico, a experiência ocidental da sexualidade não é da repressão, negação ou da proibição. Ao contrário disso, o controle se dá através da produção, pela imposição de uma grade de definição sobre as possibilidades do corpo, através do aparato da sexualidade:

O dispositivo da sexualidade tem, como razão de ser, não o de reproduzir, mas o de proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global (FOUCAULT “Apud” WEEKS, 2000: 51).

Encontramos em algumas afirmativas, exatamente o que Foucault traz em seus estudos. De acordo com a professora:

“Vale dizer que quando acho que há sexualidade na 1ª infância, não acredito em carinhos maliciosos ou vontade de satisfazer desejos, acredito em descobertas e sensações inocentes geradas por pura curiosidade.” (Professora D)

“É importante não se assustar com o que acontece, mas também não devemos incentivar.” (Professora D)

Vindo ao encontro com a nossa discussão, Freud (“Apud” BRITZMAN, 2000: 96) traz contribuições da sua psicanálise para compreendermos a intolerância do adulto a respeito da sexualidade das crianças, devido ao esquecimento por parte do adulto de sua própria sexualidade infantil. “Essa dinâmica é chamada de “amnésia infantil”, uma categoria bem curiosa que sugere que as memórias iniciais, infantis, do erotismo são enterradas e mantidas sobre repressão”⁴.

Valendo-se dos estudos de Foucault, percebemos que a fala desta professora e, de outras, é paradoxal. Mesmo acreditando que as manifestações são “curiosidades”, há claramente a intenção de controlar as produções das crianças para que não ‘fujam dos padrões’ instituídos historicamente.

Mesmo “agindo de forma natural”, as professoras estão a serviço de um sistema, que busca um modelo construído sob circunstâncias históricas.

Novamente, Foucault nos orienta a entender como o dispositivo sexual está intrinsecamente relacionado à análise que ele faz do desenvolvimento daquilo que vê como a “sociedade disciplinar”, que é característica das formas modernas de regulação social. O teórico argumenta que esta sociedade disciplinar atua como um poder normalizador, que visa à individualização de formas de sexualidade, sua administração e funcionamento normal.

Caminhando para a prática, observamos as opiniões das professoras sobre a administração da sexualidade infantil:

⁴ Na psicanálise, repressão é definida como o ato de afastar-se, o ato de ignorar e esquecer uma idéia ou a tentativa para separar o afeto da idéia.

“As crianças começam a ter prazer com “isso”, (referindo-se à masturbação) e, quando isso acontece tento chamar à atenção da criança para outra atividade. Se o fato se repete muitas vezes e por períodos prolongados, converso com os pais (alguma coisa pode estar incomodando e gerar uma certa curiosidade). Se falo para a criança que a sala de aula não é lugar para fazer isso, mas se ela só se “acalma” assim, incentivo outras formas para se acalmar.” (Professora F)

Nesse cenário, podemos entender o que o autor denomina como “bio-poder”, onde a sexualidade tem um papel crucial, pois toda a tecnologia da vida se desenvolve ao redor do sexo. “O sexo é um meio de acesso tanto à vida do corpo quanto à vida da espécie, isto é, oferece um meio de regulação tanto dos corpos individuais quanto ao comportamento da população (o corpo político)” (WEEKS, 2002: 51).

Foucault aponta quatro unidades estratégicas que formam mecanismos específicos de conhecimento e poder centrados no sexo. Cada vez mais quer se saber da sexualidade das crianças, das mulheres, dos loucos, dos criminosos, especificando-se mais e mais tipos sexuais e as variações do funcionamento do desejo.

Tomando o desejo como funcionamento da experiência sexual, o indivíduo deixa de compreender seus atos como certos ou errados, lícitos ou ilícitos. Sendo os atos sexuais vistos como virtudes ou defeitos, como valores morais que têm por princípio os códigos sociais ou o cuidado de si mesmo (PINHEIRO, 2003). Através da fala da professora, podemos perceber o “efeito” do lugar que o desejo é percebido pela criança: *“Quando acontece de alguma criança ficar se “tocando” em sala as amiguinhas logo chamam a professora, falando que “fulano está fazendo besteira”.* (Professora F)

O discurso, esse importante instrumento de dominação e controle, ainda nos ameaça, coíbe e, inclusive, influencia as nossas ações.

Fica claro que a fala, em alguns momentos, autoritária das professoras, é consequência, provavelmente, dos discursos velados a que foram submetidas ao longo de suas experiências.

2.3. A relação entre a mídia e a infância contemporânea

Em algumas respostas percebemos uma preocupação com o alcance dos meios de comunicação na construção da subjetividade das crianças, “que erotizam cedo demais meninos e meninas.”. A partir dessa idéia que lançamos na última temática: a erotização e adultização precoces das crianças, causadas pela influência da mídia.

Considerando a sexualidade como parte fundamental para a construção da subjetividade, não podemos deixar de abordar a questão sobre a mídia e a adultização. Como uma professora nos responde: “*A invasão da mídia na vida das crianças, de uma forma geral como as novelas, músicas, roupas e outros. Essas crianças passam a interpretar situações que desconhecem, se erotizando cedo demais*”. (Professora E)

Reconhecemos na fala da professora a influência da mídia na formação subjetiva das crianças, uma vez que a televisão, internet e os outros meios de comunicação colocam à disposição das crianças variados tipos de informações, sem qualquer respeito ao desenvolvimento e amadurecimento dos seus consumidores.

Não podemos negar a influência da mídia em nosso cotidiano. Ora, vivemos na Era da Globalização, onde o homem está subordinado às relações de produção do mundo capitalista, que se estabelece tanto pela exploração, como também na imposição de seus modelos de desejo, fazendo com que a massa explorada o interiorizem, como condição essencial para sua sobrevivência.

A mídia, diante da sua importância social no mundo globalizado, transforma-se num dos principais instrumentos de estímulos eróticos. Isso porque, é por meio dela que se constroem e se instituem modelos de beleza, padrões de comportamento, investe-se em potenciais consumidores... que são livremente oferecidos, ou melhor, são apresentados e legitimados para as crianças, que na sua maioria, tem na TV e na internet seu maior passatempo ou sua babá.

Há, certamente, de forma permissiva, a inclusão dos símbolos do universo adulto no mundo das crianças. Um exemplo dessa inclusão é a veiculação de signos eróticos na fabricação e venda de produtos para crianças

inspiradas em personagens como: o tamanco da Kelly Key, o estojo de maquiagem da Xuxa, a espada do Power-Ranger... A fabricação destes personagens viris, lindos, perfeitos e sedutores está intimamente ligada aos hábitos de consumo... ou seja, a imposição de modelos, como uma professora relatou: “*elas não percebem o que acontece*”. (Professora E)

Esse consumo é extremamente perigoso, pois no mundo contemporâneo, onde um deseja ser igual ao outro ao consumir, no modo de ser feliz, deseja-se, obedecer a uma determinada ordem que impõem padrões nas relações sociais e afetivas, empobrecem as possíveis e enriquecedoras relações humanas.

Em sua tese *Sobre o Conceito da História*, Walter Benjamin (1987) faz referência à obra “*Angelus Novus*”⁵, de Paul Klee e, poeticamente, o autor faz uma referência à infância que veste as asas dos anjos da história. Nessa analogia, Benjamin nos alerta para a substituição da experiência, as impressões pessoais que o psiquismo acumula na memória, tornando-as duráveis, pela vivência.

Benjamin quer nos dizer que na sociedade moderna, as pessoas por viverem nos aglomerados das cidades, acabam criando uma sensibilidade coletiva, adquirida pelo convívio sistemático com as situações de choque do mundo moderno. O efeito de choque não permite que as impressões sejam incorporadas à memória, à história do sujeito, o que possibilita o seu desaparecimento de forma instantânea.

Por isso, prevalece o apressamento da infância, a rotina⁶ repleta de compromissos, a erotização.... A criança cada vez mais é “empurrada” para o futuro – mundo adulto – e deixa o seu passado, juntamente com a sua experiência - brinquedo, fantasia, imaginação – esquecidos, em ruínas.

Como educadora presencio, diariamente, as conseqüências desse olhar sobre as crianças. Crianças que, inconscientemente, desejam ser adultas na infância, perdem a essência da curiosidade, desejo e imaginação, presentes na

⁵ Sobre o Conceito da História, Walter Benjamin (1987) faz referência à obra “*Angelus Novus*” de Paul Klee que, segundo o filósofo, é a apresentação do anjo da história: olhos escancarados, boca dilacerada, asas abertas, o rosto dirigido para o passado. O que para nós é um acontecimento, para ele uma catástrofe, acúmulo de ruínas. Seu desejo é deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos, mas a tempestade do progresso impede suas asas de fechar e o empurra para o futuro, ao qual ele vira as costas enquanto as ruínas crescem (p.226)

⁶ Ver capítulo 1

fase infantil. Meninas entre 3 e 7 anos desejam ser a Barbie, trocam as bonecas pela maquiagem, fazem dietas, pintam o cabelo, sonham em ser modelo, desfilarem no exterior. Os meninos de 4 a 7, querem o tênis Nike de mola⁷, a mochila do Homem-Aranha, largam o “pique” com os amigos para jogarem o Playstation, durante horas no computador, sonham ser o Ronaldinho...

Poderia citar outros tantos exemplos de afastamentos da infância em prol da moda imposta pelo mercado, que interferem na construção do pilar do conhecimento e da identidade da criança.

Benjamin, baseado no entrecruzamento das diferentes temporalidades – passado, presente e futuro - rompe com a postura progressista da linearidade e da cronologia, e abre a possibilidade para o encontro entre passado, presente, futuro ou origem e ruína⁸. Esclarece que a história não surge de um ponto de partida primordial, mas pode ser constantemente re-leída e re-contada. Nesse sentido, por que não deixar criar um modelo próprio, possibilitando e instigando experiências verdadeiramente significativas para as crianças.

E a criança reconstrói o mundo a partir de seu olhar infantil. Como salienta Souza e Ribes (1998):

A infância, a idade adulta e a velhice se apresentam não mais como um encadeamento casual inerente a uma processualidade linear, mas como categorias sociais, históricas e culturais, recompondo permanentemente a experiência vivida (p: 9).

Logo, a vida humana pode ser pensada à luz dos conceitos benjaminianos de *origem e ruína*, onde a criança não é o ponto zero da existência humana nem a velhice o seu ponto final. “As construções de um indivíduo ao longo da vida não desaparecem com a sua morte, mas transcende-o ao se transformar em criação coletiva de uma época” (SOUZA e RIBES, 1998: 9). Segundo Benjamin:

⁷ Tênis da Nike que custa, aproximadamente, R\$ 800,00

⁸ Origem não é somente a gênese e a ruína não representa unicamente um fim, um acabamento... Mas estão dialeticamente ligadas para a compreensão da leitura do mundo que está em constante transformação.

A origem, apesar de ser uma categoria totalmente histórica, não tem nada a ver com a gênese. (...) A origem se localiza no fluxo de vir a ser como um torvelhinho, e arrasta em sua gravitação o material originado. O originário não se encontra nunca no mundo dos fatos, e sua rítmica só se revela a uma visão dupla, que reconhece, por um lado, como restauração e produção, e por outro lado, e por isso mesmo, como incompleto e inacabado. (...) A origem, portanto, não se destaca dos fatos, mas se relaciona com a sua pré e pós-história (BENJAMIN “Apud” SOUZA e RIBES, 1998: 9).

Nesse sentido, a infância sofre com os interesses do sistema capitalista, que vendo na criança um consumidor em potencial, cria mecanismos de controle. Valendo-se dos estudos de Foucault (2006), os discursos são elaborados a partir de interesses, e por isso, são repletos de medidas coercitivas.

Na contemporaneidade não é diferente. Os discursos, por mais elaborados que sejam e utilizem meios mais sofisticados, ainda são construídos a partir de interesses históricos e continuam tendo o mesmo princípio: formas veladas de proibição.

Isso inclui as sub-representações feitas que erotizam e “adultizam” a criança vinculando a elas uma imagem angelical, meiga e inocente. Essa erotização precoce pode ser definida como uma descoberta antecipada e desesperada da sexualidade, pois há um deslocamento e uma infância adultocêntrica e ideologicamente capitalista.

As crianças sofrem com essa passagem, sem escala, para o mundo adulto, e acabam sendo diagnosticadas por especialistas, no entanto o que necessitam é ser crianças, numa busca incessante de descobrir o mundo que as cerca, construindo o seu conhecimento e identidade.

Distante da visão ingênua, infantil e desorientada da infância, imposta pelo ideal dominante, apresentamos a criança numa dimensão crítica, baseada na visão sócio-interacionista do desenvolvimento humano, no qual a criança não se constitui no amanhã. Ela é no presente, um ser que tem direitos e por ser curioso, repleto de desejo, participa da construção da história e da cultura de seu tempo.

Inspirada nesta idéia, no capítulo seguinte farei reflexões sobre o lugar do corpo na Educação Infantil e também sobre o espaço da sexualidade nas instituições destinadas a 1ª infância.

Capítulo 3 – Abrindo espaços para o corpo na educação da 1º infância

As crianças têm pouco espaço para as novas descobertas e curiosidades, já que estão sempre sendo cercadas de modelos e respostas prontas, além de uma rígida rotina estabelecida pelas escolas. Nesse contexto, muitas vezes, são impossibilitadas de construir experiências verdadeiramente significativas.

Quando Nunes e Ribes (1996: 46) escrevem “Acabou a brincadeira, é hora do dever. Dever. Ação fragmentada, pensamento fragmentado”, abre-se uma nova discussão: para que e para quem é feito o espaço da escola? Estamos educando de acordo com as necessidades de quem: adultos ou crianças? Conseguimos em meio a tanta correria conhecer nossas crianças? Permitimos a curiosidade delas?

Tendo como perspectiva a escola, sendo esta um “espaço de acolhida, pertencimento, de experimentação e criatividade” (TIRIBA, 2005: 7), buscaremos compreender o lugar do corpo e da sexualidade na educação infantil.

Diante da proposta de escola apresentada é essencial que a sua prática não esteja restrita aos processos de ensino e aprendizagem, simples processos de transmissão e acumulação de informações e conhecimentos, mas sim, esteja estritamente ligada ao desenvolvimento integral do sujeito e dos grupos humanos.

Segundo Tiriba (2001) é fundamental permitir que as crianças explorem-se em todas as suas dimensões: corporais, emocionais, cognitivas, espirituais, sociais:

As crianças vão construindo conhecimentos, valores, afetos a partir da sua experiência com o mundo. Experiência vivida num universo de corpos que tocam, olham, cheiram, comem, escutam. Corpos que sentem o mundo, lêem o mundo (...) É a partir das referências dos seres humanos fazem cultura (p: 4).

Não podemos nos esquecer de que nossas crianças constroem seu conhecimento a partir das experiências feitas através do seu corpo. Nóbrega (2005) completa essa idéia:

A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade; não

apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo (p: 606).

É necessário pensar em novas formas de potencializar todos os espaços usados e explorados pelas crianças, assim como permitir que seus interesses direcionem os trabalhos da escola e que suas curiosidades estejam presentes nos diálogos.

Mas, não devemos somente nos restringir ao espaço físico, temos que ir além e refletir sobre os espaços subjetivos que são aprisionados pelas rotinas escolares e pelos modelos políticos a que somos submetidos.

Quando pensamos nos espaços objetivos e subjetivos para o corpo e seus movimentos, estamos indo contra a rotina escolar, os currículos... Estamos possibilitando que os corpos e as mentes possam fazer das mais simples e fundamentais manifestações como: pular, correr, girar... Dando oportunidade para que tenham a vontade de seus corpos atendidas, permitindo que experimentem de forma significativa o mundo, estamos considerando essas crianças, como sujeitos que têm desejo, curiosidade e que são produtoras de cultura.

Possibilitar essa dinâmica dos espaços da escola exige uma nova postura do professor.

O adulto deve romper com o tédio da repetição, diminuir o estresse de fazer tudo igual, criando um tempo que dê espaço às crianças e aos próprios educadores, dando ouvidos a tudo que eles têm de inovador, de criativo, permitindo usar com clareza possível a respeito dos fatores que nos fazem realizar as coisas de um modo e ou de outro (BARBOSA, 2006: 204).

É nesse sentido, que propomos abordar o tema sexualidade. Permitindo, que este seja mais um assunto de interesse da criança curiosa, que busca conhecer o seu corpo e o seu prazer.

Quando Freud (“Apud” BRITZMAN, 2000) observou que as crianças são curiosas a respeito de como produzir prazer a partir dos seus corpos nos permite refletir sobre o que é a sexualidade na 1ª infância, ou seja, são as transgressões e as inesgotáveis formas de produzir prazer.

O tema sexualidade deve estar longe de ser o assunto perigoso, que ameaça o lugar do professor como a autoridade do conhecimento, como Britzman (2000) afirma:

Quando pensamos em tudo aquilo a que o sexo pode se referir, quando pensamos que mesmo quando não estamos falando de sexo diretamente, ainda assim conseguimos produzir, de forma indireta significados eróticos, esbarramos num curioso limite: a insistência dominante na estabilidade dos corpos, como um fato e na transição de informações óbvias (p: 87).

Quando se permite o diálogo franco sobre as experiências e as questões da sexualidade, embora cada um de nós seja um ser sexual, possibilitamos que se produzam significados a partir de nossos próprios corpos, isto é, aquilo que cada um de nós vê como erótico e prazeroso serão bastante diferentes. Nós, enquanto professores, não podemos esgotar essas diferenças porque elas são apenas o ponto de partida, pois durante toda a nossa vida desenvolvemos essas diferenças.

Nesse sentido, precisamos considerar todos os espaços como lugares de significação e criação os legitimando. Para isso, precisamos re-organizar, re-inventar e re-significar os espaços “em função das necessidades e dos interesses que emergem em cada situação ou em cada fase do desenvolvimento” (TIRIBA, 2001: 8). Isso implica colocar à disposição todo o material fundamental para possibilitar as descobertas informais, valorizando todas as linguagens possíveis que as crianças podem utilizar.

Com isso, estaremos ajudando as crianças “a dança de cada um”, isto é, “o jeito de ser, que é, em outros termos, a expressão de nossa psiquê, de nossa alma”, (ROBIM “Apud” TIRIBA, 2001).

Dessa forma, estaremos conhecendo as necessidades e desejos das crianças e poderemos criar com, e para os alunos momentos que sejam verdadeiramente significativos, além de garantir que a escola seja lugar da pluralidade e produção de cultura.

A experiência de Madalena Freire (2002), registrada no seu belo livro “A paixão de conhecer o mundo” nos mostra caminhos interessantes e possíveis, que têm na criança e seu interesse o ponto de partida para a prática de sala de aula.

Em um dos seus registros, “Eu sou menino, você é menina” (2002:87), Madalena percebe que as crianças passam a se dividir em grupos de meninos e meninas. Ao invés, de achar natural essa divisão, Madalena se intriga, percebe que esta forma de relacionamento, escondia, na verdade, a necessidade de estarem mais próximos, de se tocarem, de se conhecerem. Escreve:

Estava claro para mim também que a formação de dois grupos era um desafio de crescimento, tanto para as crianças quanto para mim (...) Para as crianças a necessidade de marcarem bem suas diferenças – meninas e meninos, e para mim, iniciar um trabalho em cima dos estereótipos masculinos e femininos, possibilitando que se percebessem como cada um é (2002: 87).

Respeitando o interesse, a cultura e a necessidade de cada criança, Madalena foi propondo de forma lúdica, brincadeiras, como o ritual do cachimbo da paz e os bailes, onde conseguia fazer com que as crianças retirassem o preconceito e as idéias “normalizadoras” de gênero a que foram submetidos, pelos discursos dominantes. Sua atuação foi de garantir a explicitação da “vontade de todos, de aproximarem-se, conhecerem-se; logo a vergonha foi passando” (p: 90).

Outra experiência registrada por Madalena foi o “fogo”: mulher pelada (2002: 98). Numa conversa, ela mostrava fotos de índias e índios nus. Uma das meninas levantou o assunto, perguntando se poderia levar para a sala a revista de mulher pelada que tinha em casa.

Distante de qualquer atitude coercitiva, já discutida anteriormente, Madalena concorda com a “vinda” da revista e inicia uma conversa sobre vários assuntos que envolviam a sexualidade, como: parto, o nascimento...

A sua primeira observação foi a reação da menina escondendo a “revista proibida” e a reação estereotipada do comportamento sexual, tanto o masculino, como feminino. Reações esperadas numa sociedade onde a sexualidade é um assunto “cabeludo”, feio e restrito ao universo adulto.

Tratou a sexualidade de forma natural, como algo coberto, que precisa ser descoberto para iniciar a construção subjetiva do sujeito, buscando a sua origem.. Conforme a conversa foi se desenrolando, Madalena escreveu que:

O corpo tenso e rígido do início da roda, estava agora solto, relaxado, deitado na roda, ouvindo-me falar dos meus partos, de como foi o parto de cada uma das minhas filhas, da bolsa d’água, que sempre rompeu antes da minha chegada ao hospital, das carreiras por isso, do colo do útero que nunca dilatou o suficiente para que os meus partos fossem normais, etc. Com isso uma avalanche de perguntas e histórias sobre como cada um nasceu (2002: 98).

A diferença entre meninas e meninos também foi assunto de interesse das crianças. Madalena registra:

A roda começou , os meninos um pouco agitados – jogavam de passar a mão na ‘xoxota’ da menina da foto, no livro. Disse-lhes, então, que iríamos fazer barro no final da história. E fui, calmamente, mostrando o livro ao mesmo tempo que ia contando de que quando eu era criança, que eu não entendia como saía o neném da barriga da minha mãe, que também queria saber como era meu corpo, o dos meninos... que eu tinha uma amiga cujos pais não conversavam sobre essas coisas com ela e ela se achava perdida, mas que os meus pais conversavam comigo (...) mostravam livros (...) A agitação foi desaparecendo, todos os olhos grudados em mim, conversávamos comparando as diferenças entre os corpos da menina e do menino; a roda chegou ao fim, e outra vez o corpo relaxado, escorrido, deitado na roda... (2002: 100).

Observamos que Madalena, ao abordar o tema sexualidade, percebe que as crianças ainda se assustam (o que fica demonstrado pela rigidez do corpo) Muitas vezes, não se permitem reconhecer o seu corpo, como um corpo curioso repleto de desejo. Daí, o papel fundamental da Madalena Freire em trazer este assunto, a partir da necessidade das crianças, fazendo dele um diálogo sem respostas prontas, onde estas foram construídas juntas (crianças e professora) ao longo das descobertas, tornando essa experiência verdadeiramente significativa para todos do grupo. Leite, referindo-se a Benjamin ensina:

Ampliando a fala da criança, tentei fazer aparecer aquilo que normalmente fica obscurecido por causa do mundo adulto – como se, subvertendo a ordem e revelando o que não aparece, a linguagem infantil ajudasse a “escovar a história a contra-pelo (2005: 84).

De acordo com os escritos de Benjamin, as experiências propostas por Madalena Freire fazem com que cada criança experimente, leia e veja, e se modifique, juntamente com o outro, que também será transformado. Dessa forma, a autora, segundo Kramer, distancia-se da falta de experiência que o mundo contemporâneo nos traz:

Ouvinte e narrador partilham de uma coletividade, de uma experiência comum; sua relação é dominada pelo interesse em conservar o que é narrado. Ocorre que essa forma de comunicação se torna arcaica, à medida que cresce de importância a difusão de informações que aspiram a verificação e a aplicabilidade, mas não se vinculam nem à vida de quem a transmite, nem à vida do ouvinte... Desaparece a narrativa, ponte entre o passado e presente, indivíduo e tradição, passado individual e coletivo... Desaparece o narrador que deixa os traços do seu conhecimento no ouvinte (2003: 53).

Da forma significativa como se constrói o conhecimento, Madalena relata: “vejo todo esse processo, desde o surgimento dos dois grupos até uma seqüência desses quatro jogos, como um todo e único articulado. Uma busca curiosa, intensa e viva de entender e assimilar o mundo” (FREIRE, 2002: 103).

Quando decidimos apresentar a maneira pela qual Madalena traça os caminhos a serem percorridos com as suas crianças, não temos o objetivo de apontá-los como o melhor, se é que isto existe. A intenção é de instigar novas possibilidades que considerem a criança, seus interesses e curiosidades diante do mundo e do seu próprio corpo. Como Freire, resume “uma criança-ser humano, cuja inserção no mundo é social e histórica, cuja leitura de mundo a faz produtora de cultura e de saber, e que, por isso mesmo, deve ser estimulada à criação e a autonomia” (FREIRE “Apud” MUNIZ, 2005: 263).

É claro que quando optamos por uma prática que se fundamenta no diálogo, na reflexão, re-invenção, negociação... Acreditamos que os espaços que constituem a educação infantil, são também locais de criação, produção, não devendo ser reduzidos a espaços pedagógicos restritos a pensar a aprendizagem e o desenvolvimento com base em conteúdos preestabelecidos. Com certeza, estamos optando por um caminho mais árduo, mas, essenciais, para a libertação do homem, à conscientização de seu papel no mundo, de seu lugar na história,

Como Ribes e Nunes (1996) escrevem:

O desafio que se coloca para a escola é o descobrir-se parte da vida, de buscar nessa vida o que dela foi negado, reinventar o sentido, desafio que se coloca também para a própria humanidade (p: 46).

É importante que o olhar do professor não se perca, não fique limitado a respostas prontas e normalizadoras, que impedem a construção do conhecimento da criança acerca do seu corpo, das suas vontades, desviando a atenção do seu desejo ou até mesmo quando consideramos a curiosidade infantil como algo malicioso. Ou ainda, quando a prática está fundamentada em atividades dirigidas para a realização de exercícios e avaliações “de forma lúdica” ao desenvolvimento da criança.

Nós, professores, precisamos estar atentos ao nosso papel, pois de acordo com Freire a nossa existência não é neutra. “Meu papel no mundo não é só de constatar o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de

ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente” (FREIRE, 2001: 85).

Por isso, que enquanto professores temos o dever de promover o direito da criança estar em contato com o seu corpo em todas as dimensões. Isto é, promovendo o contato como o seu corpo desde a forma mais simples, como correr e saltar... possibilitando diferentes experiências que a façam conhecer ainda mais o seu próprio corpo e suas vontades:, a sua sexualidade.

Conhecer o seu corpo e a sua sexualidade, permitir que cada criança seja profunda conhecedora das suas vontades, sem rotular o que é feio ou besteira. Cabe aos professores orientar as descobertas para que sejam verdadeiramente significativas. Dessa maneira estaremos possibilitando que as crianças se tornem sujeitos atuantes e do seu importante papel no mundo que as cerca.

Conclusão

Foram muitas as dificuldades enfrentadas durante a realização desta pesquisa: já no ponto de partida, as poucas referências bibliográficas sobre o tema da sexualidade na primeira infância e, especialmente, de experiências de trabalho no campo da Educação Infantil.

Enfrentando o desafio de adentrar no universo desta temática, primeiramente, descobrimos por meio da história, que a sexualidade e o corpo são produções históricas e, que são, igualmente, alteradas por elas. Nesse sentido, assumem um papel central para a legitimação e manutenção do ideal dominante de cada período histórico. Através, dos discursos, que também são construídos historicamente, se instituem formas de controle para moldar e legitimar o modelo político, social e econômico que se quer afirmar.

Vimos que, ao longo do tempo, as instituições escolares serviram também como mais um instrumento de poder para o controle das mentes e dos corpos. Assim, apesar da legislação afirmar a criança como sujeito ativo, produtor de cultura, na prática, por meio da análise das falas de professoras, as situações cotidianas que envolvem a sexualidade ainda são um tabu. Mesmo com as novas concepções pedagógicas que circulam no campo da educação infantil, os discursos historicamente elaborados ainda se fazem presentes. Eles se impõem, de forma velada, nas ações e reações das professoras frente às situações que envolvem a descoberta do corpo e da sexualidade infantil. Nesse sentido, as práticas pedagógicas, surdas aos desejos, necessidades e interesses expressos através da linguagem corporal, ainda não têm o caráter de educação integral, afirmada pela LDB em seu artigo 29.

Percebendo o grande desafio que é a sexualidade ser fazer presente no cotidiano escolar e nos diálogos entre educandos e educadores, contatamos a necessidade de identificar e apresentar exemplos de experiências que valorizem e potencializem os movimentos e os desejos do corpo. Nossa intenção é a de encorajar os profissionais de educação a superarem os preconceitos em torno do tema, pois, enquanto sujeitos no e com mundo, precisamos estar atentos às nossas ações, na medida em que estas se refletem diretamente na construção subjetiva de nossos educandos. Daí, a necessidade de tentar formular novos discursos e novas

práticas cotidianas que respeitem, privilegiem e potencializem o desejo das nossas curiosas crianças.

Referências Bibliográficas

ANJOS, Gabriele dos. **Identidade sexual e identidade de gênero:** subversões e permanências subversões e permanências. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s15174522200000200011&lng=em&nrm=iso. Acesso em jun. 2007.

BARBOSA, André Luiz dos Santos. *(Des) orientação sexual: problematização da sexualidade no espaço escolar*. IN: GOUVEA, Guaracira, BITTENCOURT, Cristiane, MARAFON, Helena Rego Monteiro (Org). **Pesquisas em educação**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. p: 11 – 19.

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. IN: LOURO, Guaracira Lopes. **O Corpo Educado:** pedagogias da sexualidade. Belo horizonte: Autêntica, 2000. p: 83-111.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, vol. II, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **A invenção do eu infantil:** dispositivos pedagógicos em ação. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE21/RBDE21_04_MARIA_ISABEL_EDELWEISS_BUJES.pdf. Acesso jun. 2000.

CARDOSO JR., Hélio Rebello. **Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo**. [//www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-79722005000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-79722005000300008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em jun. 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir, o nascimento da prisão**. 7ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **História da Sexualidade I:** A vontade de saber. 11ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Ordem do discurso**. 13ªed. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

FRANÇA, Kelly Bedin. **Corpo, gênero e sexualidade:** discussões. Disponível em: [//www.scielo.br/pdf/es/v26m91/a15v2691.pdf/res/v13n1/a14v13n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v26m91/a15v2691.pdf/res/v13n1/a14v13n1.pdf). Acesso em jun. 2007.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo:** relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 15ª edição.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. v.11. Rio de Janeiro: Delta, 1989.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 1993.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras** – Arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2003.

LEITE, M^a Isabel Ferraz Pereira. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. KRAMER, Sonia. LEITE, M^a Isabel (orgs). **Infância**: Fios e desafios da Pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p: 73-96.

LOURO, Guaracira Lopes. *Pedagogias da Sexualidade*. IN: LOURO, Guaracira Lopes (Orgs). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo horizonte: Autêntica, 2000. p: 7 – 34.

MÜLLER, Tânia Mara. PEREIRA, Wagner Marques. *Infância abandonada: os meninos infelizes no Brasil*. IN: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri (ORG). **Infância tutelada e educação**: história, política e legislação. Rio de janeiro: Ravil, 1998, p: 39-52.

MUNIZ, Luciana. *Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural*. IN: KRAMER, Sonia, LEITE, M^a Isabel (Orgs). **Infância e Educação Infantil**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996 - Série prática pedagógica. p: 243-267.

[NOBREGA, Terezinha Petrucia da](#). **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo**. Disponível em: [//www.scielo.br/pdf/es/v26m91/a15v2691.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v26m91/a15v2691.pdf) . Acesso em jan. 2007.

PINHEIRO, Clara Virginia de Queiroz. **Sujeito do Desejo**: uma invenção cultural – Foucault e a história das práticas de subjetividade. *Psyché - Revista de Psicanálise* – São Paulo: Universidade de São Marcos, 2003. p: 143 – 156.

PRADO, Patrícia Dias. "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" **Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância**. [//www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a19v2691.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a19v2691.pdf). Acesso em mar. 2006.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. **Brincadeiras de meninas e de meninos**: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. [//www.scielo.br/pdf/a14v13n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/a14v13n1.pdf). Acesso em jul. 2007.

SABAT, Ruth. **Pedagogia cultural, gênero e sexualidade**. [//www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8601.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8601.pdf). Acesso jan. 2007.

SOUZA, Solange Jobim e PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Infância, Conhecimento e Contemporaneidade**, 1998. Disponível em: [<www.anped.org.br>](http://www.anped.org.br). Acesso em 15 dez. 2004.

TIRIBA, Lea. **O trabalho de educação infantil**. Seminário de Educação Participação e Qualidade Social – Texto síntese. Mauá: SP, outubro, 1998.

_____, Lea. **Educação infantil**: espaços e rotinas para quê? Texto síntese. Primeiro Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau, junho 1999.

_____, Lea. **Escola**: espaço de vivência do que é bom, alegre e, frente à vida, nos faz mais potentes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educins/ypalest_tiriba.pdf. Acesso dez. 2006.

_____, Lea. **A pele é a raiz cobrindo o corpo inteiro** – As linguagens do corpo. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/ling/lingtxt1.htm>. Acesso em set/2006

WEEKS, Jeffrey. *O corpo e a sexualidade*. IN: LOURO, Guaracira Lopes (Orgs). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo horizonte: Autêntica, 2000. p: 35– 82.

Anexo 1

1) Existe sexualidade na 1ª infância?

A) Sim, a sexualidade existe desde o nascimento.

B) Sim, a sexualidade existe na 1ª infância. É nesta fase que, muitas vezes, esta curiosidade pode se manifestar.

C) Acredito que a escola faz com que o papel de ser menino ou menina seja ponto de vivência e separação entre as crianças. Acredito que exista sim, mas a sexualidade é demarcada crucialmente pela escola, adultos e ou sociedades, desde muito cedo.

D) Sim.

E) Sim.

F) Eu acredito sim.

G) Sim.

2) Em caso positivo, como se manifesta?

A) Se manifesta com o passar do tempo e é percebida com atitudes de acordo com a faixa etária, as situações vão surgindo.

B) Na medida que as crianças vão se conhecendo e começam a enxergar-se dentro do seu grupo escolar e familiar, passam a questionar as diferenças que antes eram apenas percebidas por elas. As crianças começam a entender as diferenças físicas existentes entre as pessoas. Características como cor de pele, tipo de cabelo, cor dos olhos, magro e gordo, grande e pequeno, entre outras, passam a ser motivo de discussões nas ‘rodas de conversas’ no cotidiano escolar.

C) Ela se manifesta pela “imposição” de brinquedos, brincadeiras ou exigências de comportamentos típicos de menina ou menino.

D) Manifesta-se através de descobertas com o próprio corpo ou brincadeiras (casinha, médico, papai e mamãe) com amiguinhos ou bonecos.

E) Primeiro, tipo de manifestação é a curiosidade pelo sexo oposto e depois a invasão da mídia na vida das crianças, de uma forma geral como as novelas,

músicas, roupas e outros. Essas crianças passam a interpretar situações que desconhecem, se erotizando cedo demais.

F) As crianças começam a notar diferenças entre o corpo das meninas e dos meninos. Isso gera curiosidade. Começam as perguntas; as comparações; as famosas brincadeiras de médico... Começam a descobrir seu corpo e órgãos genitais... Começando a explorá-lo.

G) Naturalmente, a criança começa a se tocar ou se masturbar com objetos que lhes dão prazer.

3) Como você reage diante das situações?

A) Naturalmente, tentando desmistificar, através de conversas, histórias e situações do cotidiano.

B) Percebo que as crianças são induzidas a marcar essa diferença ao falarem: “Mãe é menina” e “Papai é menino” pelas famílias, bem como os exemplos de brincadeiras rotuladas como femininas e masculinas. Isso é uma questão cultural, que mesmo com o avanço da sociedade moderna, ao meu ver, ainda nos dias de hoje ainda é bastante retrógrada. Há uma tendência, ainda nos dias de hoje, a querer um filho se interesse pela cor azul ou não goste da história da cinderela, por exemplo. Durante as minhas práticas educativas, procuro não rotular brincadeira e me preocupo em estimular a criatividade em qualquer jogo, história ou brincadeira, seja ela qual for, com a participação de meninos e meninas juntos. Acredito que outras curiosidades sobre bebês, gravidez, sexo ou diferenças entre órgãos genitais também podem surgir. Comigo nunca aconteceu, mas caso ocorra, irei tentar responder às dúvidas com naturalidade. Tentarei também, uma parceria com as famílias, para pesquisarem junto com os seus filhos uma resposta que seja verdadeira, sem fantasias e mitos, usar uma linguagem fácil de ser compreendida de acordo com a faixa etária.

C) Percebo isso no meu cotidiano escolar, ou na minha vivência de mundo. A sociedade “acredita” que os meninos não devem se “misturar” com coisas de meninas para que não se devam “misturar” com coisas de meninos e meninas para que não se “afeminem” ou que as meninas não brinquem com brinquedos masculinos, visto que o seu papel é o de ser mais frágil.

D) É importante não se assustar com o que acontece mas também não devemos incentivar. Por vezes, intervenho e pergunto qual é a brincadeira e procuro mostrar um outro caminho para a mesma. Caso a brincadeira seja papai e mamãe, por exemplo, digo que podem fazer carinho, sem induzir, proibir ou me assustar com um carinho mais íntimo. Vale dizer que quando acho que não há sexualidade na 1ª infância, não acredito em carinhos maliciosos ou vontade de satisfazer desejos, acredito em descobertas e sensações inocentes geradas por pura curiosidade.

E) Quanto a descoberta do outro, que é algo da idade, explico que todos temos o mesmo corpo, mas só se diferencia do menino e menina, pelo sexo. Os demais assuntos eu não entro muito.

F) Se descobrir é muito comum. As crianças começam a ter prazer com isso (masturbação). Quando isso acontece em sala tento chamar à atenção da criança para outra atividade. Se isso acontece muitas vezes e por períodos prolongados; converso com os pais (alguma coisa pode estar incomodando e gerar uma certa curiosidade). Se continuar e a criança não se importar com os outros amigos e eu perceber que ela só se “acalma” assim, incentivo outras maneiras para se acalmar, falo que a sala de aula não é o lugar dela fazer isso.

Quanto as brincadeiras é importante trazer diferentes materiais para falar sobre as diferenças

G) Naturalmente, procurando desviar a atenção da criança para outro ponto ou solicitando-a para que me ajude a fazer alguma coisa.

4) Como as crianças reagem diante das mesmas situações?

A) De acordo com a minha experiência, a reação das crianças é bem receptiva.

B) Acredito que, num primeiro momento, as crianças até podem reagir com risadas ao participar de discussões sobre sexualidade. Porém, se esses assuntos forem trabalhados com frequência e naturalidade não serão encarados como um tabu até mesmo pelos pais e educadores, que por questões culturais, têm dificuldade em conversar sobre tais temas. Alguns livros também podem servir como uma base contextualizadora para discussões e atividades de pesquisa sobre sexualidade. Existem livros infantis sobre o tema, que possuem respostas simples

e histórias construtivas sobre tais questões. Dessa forma, as crianças terão seus questionamentos respondidos de maneira lúdica e natural.

C) Elas reagem da forma mais natural possível, salvo aquelas que estão sob algum julgo social que considera inaceitável a troca experimental de papéis. Nesse último caso, a criança já se dota de culpa ou de sentimento de desobediência.

D) Com total naturalidade e instinto de satisfazer um momento de curiosidade.

E) As crianças se divertem ao descobrir o corpo do outro. Quanto a mídia, elas não percebem o que acontece.

F) As crianças de 5/6 anos que eu trabalho já sabem que o corpo, as partes genitais não são para ficar mostrando. Algumas tem uma certa “vergonha”. Quando acontece de alguma criança ficar se “tocando” em sala as outras logo chama a professora, falando que “fulano está fazendo besteira”.

G) Não percebem que estão se tocando ou masturbando e encaram como um prazer.

“Há uma tendência,, ainda nos dias de hoje, a querer um filho se interesse pela cor azul ou não goste da Cinderela, por exemplo” (Fala da Professora C).

Descrição do espaço

A instituição escolar é alocada em uma casa de 2 andares. No primeiro andar localizam-se a coordenação, direção, secretaria, cozinha, banheiro, a biblioteca, as salas do kid 1 (maternal 1) e Kid 2 (maternal 2), além de dois pátios: fundos e lateral. No segundo andar encontram-se o berçário, com espaço para o solário, berços, recreação, refeição e banheiro. Como também, tem 3 salas, cada uma destinada para um Junior (Jardim) e um banheiro com 4 vasos e duas pias.

Atualmente, na instituição tem matriculado 95 crianças, na sua grande maioria, pertencentes a classe média alta do Rio de Janeiro. As turmas são formadas pelo berçário (4 meses a 1 ano)⁹, Kid 1 (1 ano a 2 anos), Kid 2 (2 anos a 3 anos), Junior 1 (3 anos a 4 anos), Junior 2 (4 anos a 5 anos), Junior 3 (5 anos a 6 anos) e Junior 4 (6 anos a 7 anos). Cada turma é composta por no máximo 16 crianças, tendo duas profissionais responsáveis (professora e auxiliar), sendo que as turmas de Kid possuem 2 auxiliares, por serem crianças menores.

São 8 professoras contratadas que são formadas em Pedagogia e, algumas, já possuem pós-graduação. As auxiliares são 15 funcionárias e para a sua contratação é preciso ter o normal. Os setores da limpeza, cozinha e secretaria possuem duas pessoas responsáveis. A coordenação é formada por uma profissional responsável pela parte de administração, enquanto a outra se destina ao pedagógico e as supervisões com as professoras.

⁹ A indicação das idades é, somente, para organizar melhor a apresentação do espaço, tendo em vista que, muitas vezes, as idades variam de acordo com a disponibilidade de horário.