

ELIANE ROSE MAIO BRAGA

**SEXUALIDADE INFANTIL:
UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA CONCEPÇÃO
DAS EDUCADORAS DE UMA CRECHE
UNIVERSITÁRIA SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL**

ELIANE ROSE MAIO BRAGA

**SEXUALIDADE INFANTIL: UMA INVESTIGAÇÃO
ACERCA DA CONCEPÇÃO DAS EDUCADORAS DE UMA
CRECHE UNIVERSITÁRIA SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da UNESP – Universidade Estadual Paulista (Câmpus Assis), como exigência para obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia e Sociedade.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Elisabeth Gelli Yazlle.

ASSIS

2002

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

B813s Braga, Eliane Rose Maio
Sexualidade infantil: uma investigação acerca da concepção das educadoras de uma creche universitária sobre educação sexual / Eliane Rose Maio Braga. -- Assis : [s. n.], 2002. 195f.

Orientadora : Prof^a Dr^a Elisabeth Gelli Yazlle. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista /Câmpus Assis, 2002.

1. Sexualidade e educação infantil. 2. Educação sexual em creches. 3. Sexualidade infantil - Creche universitária. I. Universidade Estadual Paulista. II. Título.

CDD 21.ed. 372.372083

ELIANE ROSE MAIO BRAGA

**SEXUALIDADE INFANTIL: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA
CONCEPÇÃO DAS EDUCADORAS DE UMA CRECHE
UNIVERSITÁRIA SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL**

COMISSÃO JULGADORA

Prof^a. Dr^a. Elisabeth Gelli Yazlle
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi
(Universidade Estadual de Maringá)

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Araujo
(Universidade Estadual Paulista – Câmpus Assis)

Assis, 27 de novembro de 2002.

Aos meus pais, **Jordão** e **Ariette**,
por iluminarem e marcarem minha
vida.

Ao meu marido **Marcelo**, pela
força e amor.

Às minhas filhas, **Mariane** e
Marieli, presentes de Deus e
sinônimos de paciência.

Aos meus **familiares** e **amigos**,
pelo incentivo e respeito ao meu
trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre Deus, modelo de fé e persistência de um mundo melhor.

Aos meus pais, Jordão e Ariette, que nunca pouparam esforços, físicos e emocionais, para vibrarem comigo, nas caminhadas da vida.

Aos meus sogros, Teuta e Daniel, que se fizeram sempre verdadeiros "pais", nos momentos necessários.

Ao meu marido Marcelo, que sempre me acompanhou nesse estudo, levando-me, esperando-me, incentivando-me e até, quem sabe, merecendo dividir comigo esse título.

Às minhas filhas, Mariane e Marieli, que foram muito pacientes em sempre me verem envolvida com o estudo e por suportarem tanta ausência, mas muito me apoiarem.

Aos meus irmãos, Beth e Junior, que me acompanharam e torceram pela minha vitória em mais essa luta.

Aos meus cunhados, Mirilez, Mílvio, Fernando e Juliana, que vibram muito comigo.

Aos meus parentes, que com palavras incentivadoras, ajudaram-me a persistir nesta etapa da minha vida.

À minha orientadora, Beth, que soube demonstrar paciência e competência em minha caminhada.

À minha amiga Solange, que sempre me incentivou e acreditou em mim.

Aos meus amigos que sempre me deram apoio na minha busca.

À Ilda, que me socorreu em momentos importantes.

À Celma, que partilhou comigo seus conhecimentos e materiais.

Ao Diego, que foi muito solícito em meus pedidos.

Às Irmãs da Congregação Carmelitas da Caridade Vedruna, do Colégio Santa Cruz, de Maringá-PR, onde aprendi a minha caminhada profissional, principalmente à Irmã Maria Josefa Lorenzo y Lago, Irmã Virma Barion, Irmã Pilar Sanchez Hernandez, Irmã Vitalina M. Hang e Irmã Maria Dolores Alonso; à Anna Thereza Junqueira Valias Meira, que é um exemplo de educadora e a todos os meus amigos dessa instituição, por serem sempre solidários comigo.

À May, que soube me acudir em um momento importante do meu trabalho.

À diretora Tereza e à orientadora Paula, da creche, que contribuíram em meu trabalho, com muita disponibilidade.

Às educadoras da creche, que colaboraram para que este trabalho se fizesse uma realidade.

DIVISA

Mais importante do que a ciência é o seu resultado,
Uma resposta provoca uma centena de perguntas.

Mais importante do que a poesia é o seu resultado,
Um poema invoca uma centena de atos heróicos.

Mais importante do que o reconhecimento é o seu resultado,
O resultado é dor e culpa.

Mais importante do que a procriação é a criança.
Mais importante do que a evolução da criação
é a evolução do criador.

Em lugar de passos imperativos, o imperador.
Em lugar de passos criativos, o criador.
Um encontro de dois: olhos nos olhos, face a face.
E, quando estiveres perto, arrancar-te-ei os olhos
e colocá-los-ei no lugar dos meus;
E, arrancarei meus olhos
para colocá-los no lugar dos teus;
Então ver-te-ei com os meus olhos
E tu ver-me-ás com os meus.

Assim até a coisa comum serve o silêncio
E nosso encontro permanece a meta sem cadeias:
O lugar indeterminado, num tempo indeterminado,
A palavra indeterminada para o Homem indeterminado.

Traduzido de "Einladung zu einer Begegnung", por
J. L. Moreno, publicado em Viena (1914, p.3).

SUMÁRIO

Lista de Quadros	10
Lista de Abreviaturas e Símbolos	11
Resumo	12
Abstract	13
INTRODUÇÃO	14
1 O DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE	30
1.1 A SEXUALIDADE ENQUANTO PROCESSO HISTÓRICO	33
1.2 A FORMAÇÃO DA SEXUALIDADE INFANTIL SEGUNDO A TEORIA PSICOSSEXUAL	43
2 A SEXUALIDADE OFERECIDA PELA FAMÍLIA E PELA ESCOLA	68
2.1 EDUCAÇÃO SEXUAL	68
2.1.1 Diferentes Abordagens de Educação Sexual	71
2.1.2 Educação Sexual na Infância	74
2.2 EDUCAÇÃO SEXUAL NA FAMÍLIA	78
2.3 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA	81
3 A IMPORTÂNCIA DO ADULTO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL	96
3.1 DESENVOLVIMENTO AFETIVO NA INFÂNCIA	98
3.1.1 Algumas Idéias de René Spitz	98
3.2 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA INFÂNCIA	102
3.2.1 Algumas Idéias de Jean Piaget	102
3.2.2 Algumas Idéias de Lev Semenovich Vygotsky	105

4	OS ADULTOS DA CRECHE: QUEM SÃO AS EDUCADORAS DE CRIANÇAS PEQUENAS HOJE?	113
4.1	ALGUNS ASPECTOS DA SEXUALIDADE ENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO DA EDUCADORA DE CRIANÇAS PEQUENAS.....	123
5	METODOLOGIA	127
5.1	CAMPO DE ESTUDO: A CRECHE.....	127
5.2	PROCEDIMENTO PARA A COLETA DE DADOS	134
5.2.1	A Entrevista	134
5.2.2	As Participantes do Estudo	137
5.2.3	Equipamentos e Materiais Utilizados	141
5.3	PROCEDIMENTO PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	142
6	RESULTADOS	143
6.1	ABORDAGEM SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL NA INFÂNCIA	144
6.1.1	Concepções Acerca de Educação Sexual	144
6.1.2	Importância da Educação Sexual Infantil	147
6.1.3	Cenas de Sexualidade mostradas pela Mídia	150
6.1.4	Aspectos Gerais da Sexualidade	154
6.2	EDUCAÇÃO SEXUAL DAS ENTREVISTADAS	158
6.3	EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA.....	161
6.3.1	Expectativa em relação à Instituição sobre Educação Sexual na Infância	162
6.3.2	Cenas Sexualizadas que ocorrem na Creche	165
6.3.3	Cursos que já fizeram sobre a Sexualidade Infantil	168
6.4	MATERIAIS DE ACESSO SOBRE A SEXUALIDADE NA INFÂNCIA .	171
6.4.1	Materiais de acesso sobre a Sexualidade enquanto foram Crianças e Adolescentes	171
6.4.2	Materiais de acesso sobre a Sexualidade para as Educadoras.	174
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
	REFERÊNCIAS	185
	APÊNDICES	193

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: QUADRO DE FUNCIONÁRIOS DA CRECHE DA UEM	130
QUADRO 2: TURMAS DA CRECHE DA UEM.....	131
QUADRO 3: IDENTIFICAÇÃO DAS EDUCADORAS	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ABIA	–	Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS
AIDS	–	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPED	–	Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
DST	–	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECOS	–	Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana
GTPOS	–	Grupo de Pesquisa em Orientação Sexual
HIV	–	Human Immunodeficiency Virus
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEF	–	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

BRAGA, E. R. M. **SEXUALIDADE INFANTIL: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA CONCEPÇÃO DAS EDUCADORAS DE UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL**. Assis, 2002. 195p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Assis, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

Este trabalho é fruto de nossas inquietações, em relação à educação sexual que as crianças vêm recebendo atualmente, principalmente em creche universitária. Tem como objetivo investigar a compreensão que as educadoras de creche têm acerca das manifestações da sexualidade de crianças de zero a três anos de idade. Considerando que as crianças pequenas manifestam sua sexualidade também no decorrer de seus contatos com tais adultos, abordamos, também, aspectos referentes à formação destes profissionais, especificamente na área da Educação Infantil, como também em um estudo mais aprofundado sobre educação sexual na infância. O desenvolvimento da sexualidade das crianças pequenas foi estudado sob o enfoque dos seguintes teóricos: Sigmund Freud, René Spitz, Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky, que, com seus estudos contribuíram para explicar a evolução psíquica, afetiva e cognitiva de uma criança. Neste estudo foram entrevistadas oito educadoras de uma creche universitária, da cidade de Maringá-PR, utilizando como instrumento de coleta de dados uma entrevista semi-estruturada, com roteiro previamente estabelecido. A partir da análise das entrevistas foi possível verificar-se que, apesar das recentes informações sobre a sexualidade infantil, as educadoras apresentam dificuldades em educar seus alunos, principalmente pela não educação que tiveram enquanto crianças.

Palavras-chave: Sexualidade e Educação Infantil ; Educação sexual em creches; Sexualidade infantil – Creche universitária.

BRAGA, E. R. M. **CHILD SEXUALITY: NA INVESTIGATION INTO THE EDUCATORS CONCEPTION OF A UNIVERSITY CHILDCARE CENTER ABOUT THE CHILD SEXUAL EDUCATION.** Assis, 2002. 195p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Assis, Universidade Estadual Paulista.

ABSTRACT

This research happened because of the worries that were brought up by the work about sexual education developed in the university childcare center. The main objective of this study is to investigate the comprehension and knowledge that the childcare center educators have about sexuality of children from 0 to 3 years old. knowing that this children have sexual related behavior during their being with these adults, we also studied how these professionals were prepared, specially on their child education. The children's sexual behavior was studied under the theories of the following authors Sigmund Freud, Rene Spitz, Jean Piaget and Lev Semenovich Vygotsky, who also explained the Psychological, cognitive and affective development. In this paper eight child educators from the University of Maringa Childcare Center were interviewed in the city of Maringa-PR, using as means of data resource a semi-structured previously established schedule. From the interviews' analysis it was possible to see that, although the recent information about child sexuality, the educators had difficulties in educating the children of the childcare center, mostly because they weren't educated like that when they were children

Key words: Children Sexuality and Education - Sexual Education in Childcare Centers - Children Sexuality - University Childcare Center

INTRODUÇÃO

A sexualidade infantil ainda é encarada nos dias de hoje como se não existisse ou como se fosse um aspecto de pouca importância para o desenvolvimento integral da criança.

Os adultos, de diferentes faixas etárias, especialmente os mais jovens – de 20 a 30 anos –, independente da camada social a que pertencem, e apesar de toda a gama de informações a respeito de como educar as crianças pequenas sobre a sexualidade, acabam repetindo atitudes que foram utilizadas em sua própria infância, ora sendo conservadores, confusos e autoritários em seus atos, ou por terem dificuldades em lidar com essa temática.

Os materiais (livros, pesquisas, vídeos, folhetos etc) existentes na área da sexualidade, são recentes, principalmente enfocando a sexualidade infantil. Podemos considerá-los mais preocupados com a busca de melhor qualidade no que se refere à educação sexual, a partir da década de 80. Este avanço demonstra uma visão mais ampliada da realidade em que a criança dos tempos

atuais se encontra, como também procura responder anseios e interesses próprios desta faixa etária, respeitando seus limites de compreensão e aceitando-a como um ser sexuado.

Anteriormente a este período, o que mais se encontravam eram “manuais” de educação sexual, dirigidos principalmente aos jovens e, quando enfocavam a criança, traziam conotações infantilizadas ou fantasiosas, como por exemplo: a cegonha, a história do feijãozinho que cresce na barriga da mamãe, os bebês são trazidos por Jesus, Papai Noel, ambulância etc. Isto se deve a uma desconsideração da sexualidade infantil e da própria infância por muito tempo na história.

Ariès (1973) em sua obra “História social da criança e da família”, descreve a evolução da criança enquanto ser humano com características próprias, que só foram consideradas a partir do final do século XVIII e início do XIX. Este autor afirma que “[...] a criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.” (ARIÈS, 1973, p.10)

Neste período do percurso histórico da infância, não eram consideradas suas especificidades, e a criança era tratada como os adultos, convivendo e participando de todas as atividades que estes freqüentavam. Em relação à sexualidade, às crianças eram permitidas brincadeiras sexuais, mesmo entre crianças e adultos, sendo encaradas com naturalidade. As crianças podiam ser tocadas em seus genitais e de outros, sem maiores constrangimentos.

Assim como a visão acerca da infância evoluiu, o estudo do seu desenvolvimento também progrediu, com a contribuição de várias ciências, como a Medicina, preocupada com a alta taxa de mortalidade infantil e os devidos cuidados preventivos para se evitarem as mortes precoces de bebês e a Psicologia iniciando um estudo da Psicologia do Desenvolvimento, principalmente com Freud, Spitz, Gesell, Erikson, entre outros. Também a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia foram áreas que contribuíram para a compreensão da infância em seus vários sentidos.

Em relação à educação sexual infantil ainda havia uma grande separação entre a criança e o adulto. As manifestações sexuais eram aceitas somente entre os adolescentes e, principalmente entre os adultos.

A sexualidade, a partir do século XVIII, apesar de contida ganha um novo cenário e, também uma diversidade de discursos, principalmente em relação às crianças.

O sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. É possível que se tenha escamoteado, nos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar de sexo, desqualificada como sendo direta, crua e grosseira. Mas, isso não passou da contrapartida e, talvez da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados [...]. (FOUCAULT, 1979, p.32)

Para Foucault (1979), o fato de existirem discursos sobre a sexualidade possibilitava, em alguns casos, uma transgressão das normas existentes e em outros, interdição. Possibilitava, também, uma produção do saber, às vezes equivocada ou repleta de hipóteses e afirmativas incorretas, mas mesmo assim, uma produção de saber, que serviu de base para os avanços científicos na área.

Cruz (1996), em sua dissertação de mestrado, aponta que

[...] a concepção adulta de que a criança pequena é um ser inocente, e que a expressão da sexualidade seria reservada ao mundo do adulto, quando muito à puberdade, fases da vida em que a procriação justificaria e legitimaria o exercício sexual. Daí muitas vezes, o julgamento de valor de que crianças pequenas que manifestam a sexualidade evidenciariam tendências inadequadas para a idade, devendo ser controladas, reprimidas, cujos pais (em especial as mães) seriam sexual e moralmente inadequados. (CRUZ, 1996, p.15)

A preocupação com a educação sexual oferecida pela família e pelas instituições educacionais, nos dias de hoje, ainda existe.

Em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto produziu, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEF). Os objetivos eram promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como pais e responsáveis, acerca da finalidade de sistematização da ação

pedagógica no desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil, enfatizando, prioritariamente, a necessidade dessa discussão no âmbito escolar.

Este material elaborado pelo governo trata da sexualidade infantil caracterizando-a, principalmente, pela teoria psicosexual freudiana, que explica as fases oral, anal e fálica. O material enfatiza a compreensão da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças podendo auxiliar o professor diante das ações exploratórias das crianças ou das perguntas que fazem a respeito do tema.

Um ano antes, em 1997, a Secretaria de Educação Fundamental, órgão ligado ao Ministério da Educação e Desporto elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1ª a 4ª série, objetivando auxiliar as discussões pedagógicas na escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. Foram elaborados dez volumes, englobando diferentes áreas: Língua Portuguesa Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física, Ética, Meio Ambiente e Saúde e Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

O volume nº10, portanto, é o responsável pela Orientação Sexual, e confirma logo na sua apresentação que “[...]”

busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano.” (BRASIL, 1997, p.107)

Esse volume destaca que a sexualidade vem sendo mais discutida nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, a partir da década de 70, “[...] por ser considerada importante na formação global do indivíduo” (BRASIL, 1997, p.111). Encontram-se, também registros de trabalhos desde a década de 20. Contemporaneamente, as discussões sobre a educação sexual estão mais acirradas, pois com a abertura política, houve um repensar sobre a função da escola e dos conteúdos aí trabalhados.

A partir da década de 80, os trabalhos nesta área, tiveram um aumento significativo devido à preocupação dos educadores com o aumento crescente da gravidez indesejada entre os adolescentes e o risco de contaminação pelo HIV (vírus da AIDS). Neste mesmo período, o material acima citado, apresenta também o interesse dos pais em que a escola tratasse deste assunto, incluindo o tema Orientação Sexual nos currículos escolares.

Com esta visão sobre o valor do esclarecimento deste tema nas escolas, o material destaca a importância de se trabalhá-lo, pois querendo ou não os educadores deparam-se com situações nas quais aparecem fatos ligados à sexualidade, cotidianamente. A criança traz para dentro da escola influências sofridas pela sua família (com seus valores conservadores ou progressistas), pelos livros e também

de outras pessoas não pertencentes à sua família, além da mídia, que vem atuando de maneira decisiva na formação sexual de crianças, jovens e até adultos.

O material, em sua justificativa, mostra que até existem alguns trabalhos isolados de algumas escolas que, preocupados com as necessidades dos alunos, incluem o

[...] Aparelho Reprodutivo no currículo de Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo. (BRASIL, 1997, p.113)

Vislumbramos, então, que a escola deve oferecer um trabalho sistemático e sistematizado sobre educação sexual, visando a promoção da saúde dos alunos envolvidos, principalmente para o seu bem-estar e a vivência de sua sexualidade atual e futura. Isto porque a escola é entendida como um espaço esclarecedor de dúvidas e formulador de questões. Assim como também é um espaço privilegiado para as buscas de possíveis soluções que aliviem as ansiedades dos alunos e a busca do desenvolvimento do prazer pelo conhecimento.

A proposta de trabalhar o tema educação sexual leva em consideração que a sexualidade passa pelas dimensões biológica, psíquica e sociocultural.

A sexualidade é construída ao longo da vida, estando marcada pela “[...] história, cultura, ciência, assim como afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito.” (BRASIL, 1997, p.117)

Ainda de acordo com esse documento, a sexualidade começa, na vida de uma criança, nos contatos entre a mãe e filho, despertando neste as primeiras vivências de prazer, servindo estas como a constituição do acervo psíquico do bebê. Ela é construída a partir das suas possibilidades individuais e da sua interação com o meio e a cultura. A criança recebe desde cedo “[...] uma qualificação ou ‘julgamento’ do mundo adulto em que está imersa, permeado de valores e crenças que são atribuídos à sua busca de prazer, o que comporá a sua vida psíquica.” (BRASIL, 1997, p.118)

O texto trabalhado informa que esta temática é bastante atual e está presente no cotidiano de todos os profissionais da educação, indiferente à disciplina que leciona e propõe uma proposta de atuação nas escolas.

Suplicy (1990) discute que, em geral, os adultos alegam que ainda é cedo para conversarem sobre sexualidade com os

pequenos, pois não demonstraram reação alguma quanto aos aspectos da vida sexual. Ou, então, informam que não têm conhecimento ou não sabem como tocar no assunto, omitindo-se da sua responsabilidade. Enganam-se, ou preferem assim, diz a autora, pois a criança apreende rapidamente as informações verbais ou não-verbais, que vai observando sobre os aspectos relacionados à sexualidade, quer sejam implícitas ou explícitas.

Em nossa experiência como psicóloga, atendendo a pais de crianças de dois a seis anos de idade, temos verificado que tanto pais, como também educadores, relatam suas próprias dificuldades pessoais, enquanto foram crianças que não tiveram educação sexual, nem familiar, tampouco escolar.

Encontramos respaldo acerca dessas informações na citação abaixo, quando:

[...] um adulto, não preparado a educar em sentido lato, terá enorme dificuldade – isso se ele conseguir – em dar uma verdadeira educação sexual, pelo simples fato de que não se pode construir algo duradouro quando não se dispõe de uma base sólida. (BARRILÁ; BUFANO, 1997, p.10)

Ressaltamos a importância do adulto e da família (família aqui entendida como o grupo na qual a criança convive), como modelos de comportamento sexual. Consideramos que uma criança só

se insere no mundo a partir da interação dialética que realiza com a sociedade.

Lev Semenovich Vygotsky (apud REGO, 1995, p.41), com seu trabalho em uma perspectiva histórico-cultural, afirma que “[...] as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo.” Rego (1995) complementa que quando a criança se insere num determinado contexto cultural, obtendo uma interação com os membros do seu grupo e da sua participação em práticas sociais historicamente construídas, incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana. Portanto, uma criança acaba internalizando as relações que a sociedade em que está inserida estabelece com a sexualidade. Assim, o adulto, deliberadamente ou não, transmite modos de conceber a sexualidade. Daí a importância de se entender que

Debater sexualidade é discutir valores, normas sociais e cultura; debater sexualidade é buscar compreender as versões individuais que temos de um tema que é social. Dar sentido à ‘sexualidade de cada um’ implica tomá-la como uma construção histórica no âmbito das relações sociais, relacionadas às formas de vida e às necessidades que a humanidade encontrou e/ou construiu. (KAHHALE, 2001, p.189)

A criança desde muito pequena, sabe “ler” os olhos, principalmente dos adultos, e vai percebendo a constituição familiar,

em relação às atitudes dos membros envolvidos. Recebe, na maior parte, a informação não verbalizada destes componentes familiares, que pode determinar a sua vivência psíquica e a prática da sua sexualidade, bem como a percepção da sexualidade em geral, construindo, assim, a sua própria identidade sexual, que, como vimos é construída sócio e culturalmente.

Dessa forma, trabalhar a sexualidade com os adultos se faz necessário, em vista dos inúmeros tabus e bloqueios que têm a este respeito, pois são, em sua maioria, conscientes das dificuldades que tiveram ao receberem a sua própria educação sexual.

Ao se propiciar um diálogo esclarecedor sobre sexualidade com as crianças, a intimidade e a afetividade aumentam entre os envolvidos, dando segurança quanto aos aspectos da sua própria vivência sexual.

Para fazermos um debate sobre a sexualidade infantil, optamos em realizar uma pesquisa onde a coleta de dados foi feita numa instituição de Educação Infantil (creche) pertencente à Universidade Estadual de Maringá (Maringá-PR), que atende crianças de zero a três anos de idade, de mães trabalhadoras na instituição. Em nenhum momento, a direção da creche como também as educadoras se opuseram em deixar registrar seus nomes, como o da instituição, mas optamos em mantê-los em sigilo, resguardando a identidade das pessoas envolvidas.

Nesta pesquisa objetivamos diagnosticar a compreensão que as educadoras de creche têm acerca das manifestações de sexualidade das crianças de zero a três anos, como também a educação sexual que cada uma teve enquanto parte da sua própria história de vida, e suas repercussões na educação sexual para as crianças com as quais trabalham.

A escolha deste tema deve-se, principalmente, à nossa experiência como psicóloga escolar e por estarmos atuando por mais de dezoito anos com crianças da Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, e por juntarmos grandes inquietações sobre essa temática.

1 – A necessidade pessoal em se trabalhar este tema

Desde nossa formação acadêmica em Psicologia, objetivávamos claramente trabalhar em uma instituição escolar. Em muitas das instituições em que pudemos atuar como psicóloga escolar, percebemos que muitos pedidos eram feitos para a realização de um trabalho, principalmente aqueles que tratassem das dificuldades de aprendizagem dos alunos, sendo um enfoque mais remediativo do que preventivo, objetivando a melhoria imediata das dificuldades escolares já instaladas.

No decorrer do trabalho, pudemos oferecer propostas de atuação mais preventivas para as inquietações, como: encontros-palestras com pais; grupos de estudos com professores e equipe técnica; trabalhos de integração com os alunos, e em todos os momentos mencionados, proporcionando debates sobre temas variados: educação de filhos; relacionamento professor-aluno; integração aluno-professor; participação discente etc.

Ao propormos a temática sexualidade infantil para os estudos, tanto com pais, como com professores e alunos, parecia-nos que havia, em algumas vezes, uma negação, uma resistência implícita e explícita, para que isto não ocorresse, tanto da parte dos pais, como dos professores.

Em 1991, por sermos coordenadora de uma associação local de educação, tivemos a oportunidade de organizar um curso para professores e equipe técnica de várias instituições educativas da região, trazendo uma professora de Curitiba-Paraná, para trabalhar o tema "Sexualidade e Afetividade".

Foi uma experiência gratificante e que nos proporcionou algum respaldo teórico e prático para iniciar nosso trabalho com essa temática.

Temos percebido em muitos lugares onde atuamos, que há uma carência de trabalho nesta área. Educadores e pais

demonstravam-se ora receosos ou então resistentes e ora desejosos em trabalhar este tema.

2 – Precisando os objetivos

Por ser a creche um espaço reservado às crianças pequenas (de zero a três anos), e também ser um cenário de manifestações de sexualidade infantil, próprias da faixa etária em que se encontram, é que nos propusemos a estudar como as educadoras de uma creche universitária, lidam com as manifestações da sexualidade das crianças que trabalham.

Com o propósito descrito acima, as perguntas norteadoras deste trabalho foram as seguintes:

1. Como as educadoras dessa creche reagem às manifestações sexuais das crianças, como também as têm educado a este respeito?

2. Como a história de vida das entrevistadas (as educadoras), na área sexual, pode influenciar as respostas que dão às crianças?

3. Qual a importância da necessidade da formação da educadora de creche em geral e no aspecto específico do trabalho: a sexualidade infantil?

No que se refere à estruturação do trabalho, o mesmo está subdividido em sete capítulos.

No **primeiro** apresentamos o estudo do desenvolvimento da sexualidade infantil, enquanto processo histórico e a explicação freudiana sobre o desenvolvimento da sexualidade, enfatizando a criança enquanto um produto das relações sociais e históricas.

No **segundo** capítulo, descrevemos a educação sexual disponibilizada pela família e pelas instituições educacionais (a creche), diferenciando-a de orientação, informação, aconselhamento e educação sexual.

No **terceiro** capítulo, abordamos como a visão do adulto – aqui compreendido como a educadora de creche – significa a sexualidade infantil, bem como a importância deste “olhar” para a vivência sexual da criança.

No **quarto** capítulo trabalhamos a importância da formação profissional da educadora de creche e a sua formação em educação sexual para a infância.

O **quinto** capítulo é inteiramente direcionado para a apresentação da metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho.

No **sexto** capítulo apresentamos e discutimos os resultados obtidos na pesquisa deste trabalho, os quais foram organizados, tendo por base os seguintes eixos: abordagem sobre educação sexual na infância, educação sexual da entrevistada, educação sexual oferecida pela escola e materiais de acesso sobre educação sexual na infância.

Por fim, nas **considerações finais** tecemos comentários sobre a pesquisa realizada e seus resultados, junto à fundamentação teórica que norteia este trabalho, como também o levantamento bibliográfico consultado.

CAPÍTULO 1

O DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE

Parece indiscutível o fato de que a sociedade ocidental atual está repleta de preconceitos, proibições e distorções acerca do tema sexualidade.

O sexo começou, na humanidade, como uma adaptação biológica, mas “[...] em todas as culturas humanas tornou-se um ponto focal para códigos sociais e morais, bem como gerando temas que passam através da religião e da arte.” (GREGERSEN, 1982, p.3)

Considerando a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1984), segundo a qual a criança se insere no mundo, gradativamente, a partir da sua convivência com a sociedade e das interações com os adultos ou com pessoas mais experientes que a cercam, apropriando-se e dominando os instrumentos e signos

mentais, que são produtos do próprio homem através da história, podemos compreender a importância dada por diversos autores, como Ariès (1973), Foucault (1979) entre outros, à família e à criança, pois a primeira representa o primeiro e o mais próximo grupo social com o qual o ser humano mantém as relações pessoais mais íntimas. Assim, no que se refere à sexualidade, constata-se que o desenvolvimento e aprendizagem da criança se dão, em grande parte, através de relações familiares e institucionais, não sendo totalmente biológicos.

Em relação à importância da família na formação da criança, Rodriguero (2001, p.19) enfatiza que “[...] Foucault (1979) acrescenta que a família é um espaço de sobrevivência e evolução da criança, pois os laços de família servirão para organizar e funcionar como matriz para o indivíduo adulto.”

Discutir o que é a família nos dias de hoje, requer um estudo aprofundado do tema, passando pelo auxílio de diversas ciências, como: Antropologia, Sociologia, Psicologia, Biologia etc. O que nos interessa é que este agrupamento de pessoas, quer seja por laços consangüíneos, parentais ou por conveniência, reflète-se na “[...] transmissão de geração para geração de um padrão matricial de interações sociais indispensável para a manutenção do processo civilizatório” (OSÓRIO, 1996, p.23). Este mesmo estudioso afirma ainda que a

Família é uma unidade grupal onde se desenvolvem três tipos de relações pessoais – aliança (casal), filiação (pais/filhos) e consangüinidade (irmãos) – e que a partir dos objetivos genéricos de preservar a espécie, nutrir e proteger a descendência e fornecer-lhe condições para a aquisição de suas identidades pessoais, desenvolveu através dos tempos funções diversificadas de transmissão de valores éticos, estéticos, religiosos e culturais. (OSÓRIO, 1996, p.16)

As funções principais da família estão divididas em: biológicas, psicológicas e sociais. Esta separação só se dá didaticamente, pois estas unidades estão intimamente relacionadas. Por funções biológicas entende-se não somente a garantia da reprodução, mas principalmente a sobrevivência da espécie, através dos cuidados aos recém-nascidos. Em relação às funções psicológicas, um aspecto principal é a providência do alimento afetivo, que é indispensável à sobrevivência emocional das pessoas que a compõe. Outra função psíquica é a de servir de continente para as ansiedades existenciais dos seres humanos, durante seu processo evolutivo. São as chamadas “crises vitais” que as pessoas passam (infância, adolescência, idade adulta e velhice) que se refletem em determinada cultura e momento histórico. E, por último, entre as funções sociais da família, está a transmissão das pautas culturais dos agrupamentos étnicos. (OSÓRIO, 1996)

Assim, em relação à sexualidade, é a família a precursora dos costumes sexuais de seu grupo. É ela a responsável pelos valores sexuais preconizados como ideais para o seu momento.

Seja de forma deliberada ou não, a família passa significados sexuais para seus integrantes.

Portanto, as questões que discutimos neste capítulo são: a) como a sociedade compreendeu e compreende a sexualidade – destacando a infância – e como ocorre e ocorreu o seu desenvolvimento histórico; b) fundamentar-se na teoria psicosssexual freudiana que explica o desenvolvimento da sexualidade infantil.

1.1 A SEXUALIDADE ENQUANTO PROCESSO HISTÓRICO

Diversos autores estudaram e ainda estudam o estabelecimento da sexualidade como fato explícito na sociedade.

Foucault (1979) refere-se ao fato de que até o século XVII ainda vigorava uma franqueza sexual – “uma ingenuidade”, pois as práticas sexuais não eram escondidas em segredos, às crianças eram permitidas brincadeiras sexuais sem parcimônia, como eram até estimuladas.

Ariès (1973) fez uma interessante pesquisa sobre como a sociedade européia via a criança e a família, principalmente a partir

dos séculos XI até meados do século XIX. Buscou na iconografia (em quadros, tapeçaria, calendários e poucos escritos) algo que retratasse a criança. Constatou que anterior a este século não existia alusão à criança. Esta tinha um período muito curto, pois quando adquiria desembaraço físico, já convivía com os adultos, partilhando de seus jogos e trabalhos. Ainda nesta pesquisa o teórico afirma que “[...] a criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato” (ARIÈS, 1973, p.10). Os adultos brincavam com a criança como um animalzinho e quando esta morria, poucos ficavam desolados, pois logo outra a substituiria.

Em seu livro, “História social da criança e da família”, Ariès (1973) traça uma análise de diferentes aspectos da vida que dizem respeito às crianças: as idades da vida; a descoberta da infância; o traje das crianças; jogos infantis; sentimentos da infância; a sexualidade infantil; o colégio; a origem da família e seu desenvolvimento.

Como neste trabalho estamos enfatizando a sexualidade infantil, esse tema embasa este capítulo, com um enfoque especial também à origem da família.

A liberdade de se comportar sexualmente diante da criança, que hoje nos parece chocante e reprovável em nossa cultura, era fruto de uma sociedade que não reconhecia a criança como diferente do adulto, nem como ser passível de direitos, portanto não

devia ser respeitada. Isto confirma que o sentimento de infância era ainda desconhecido. Os pequenos, independentes da condição social, compartilhavam de festas, orgias, como se ali não estivessem. Era comum o uso de linguagem sexualizada, hoje considerada indecorosa, como “[...] indecência dos gestos” (ARIÈS, 1973, p.123), como também de toques corporais na criança, como a manipulação do pênis e mamilos. Ao menino isto era mais concedido, ou pelo menos, mais citado na iconografia, encontrando-se pouca alusão à menina.

Até os sete anos de idade, a criança conviveria com os mais velhos e, somente a partir desta idade, já era considerada púbere e, assim, deveria ser separada dos adultos. Isto acontecia por duas razões

Primeiro, porque se acreditava que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade. Portanto, os gestos e as alusões não tinham conseqüência sobre a criança, tornavam-se gratuitos e perdiam sua especificidade sexual – neutralizavam-se. Segundo, porque ainda não existia o sentimento de que as referências aos assuntos sexuais, mesmo que despojadas na prática de segundas intenções equívocas, pudessem macular a inocência infantil – de fato ou segundo a opinião que se tinha dessa inocência. Na realidade, não se acreditava que essa inocência realmente existisse. (ARIÈS, 1973, p.132)

No século XVII, a liberdade com relação às brincadeiras sexuais desaparece e, assim, as crianças deveriam ser separadas dos

mais velhos, representando um movimento inicial de valorização da infância. Uma infância ingênua, pura e angelical.

A escola ganha destaque nesta separação das crianças dos mais velhos. Será nesta instituição que as crianças serão educadas, passando por um período em que não ficarão expostas à sexualidade adulta e que será ultrapassado assim que estiverem crescidas. Neste período (a quarentena), uma disciplina rigorosa era imposta nos colégios, sendo reforçada por chicotes, castigos corporais com uso da palmatória, vigilância constante etc. Este comportamento do adulto com a criança reforçava-se na “[...] noção de fraqueza da infância e o sentimento de responsabilidade moral dos mestres.” (ARIÈS, 1973, p.180)

A infância que começava a ser reconhecida em suas particularidades, inclusive ganhando trajes apropriados, diferentes daqueles usados pelos adultos, ganhava um espaço maior entre os meninos e os membros das famílias burguesas ou nobres. As crianças de famílias mais pobres, como camponeses e artesãos, continuaram convivendo com os adultos, como também usando os mesmos tipos de roupas que os da sua condição econômica. As meninas ainda eram excluídas da escola, restando a elas ficarem em casa, aprendendo a bordar e se preparando para os cuidados do lar.

Com o advento da sociedade burguesa do século XVIII e sobretudo do século XIX, na Inglaterra e na França, é que à criança

fora reservado um lugar especial e de destaque. A escola e a família tiveram importância nesta separação. Esta última também sofre transformações.

Em suas análises, a partir da iconografia, descobre que o “[...] o sentimento de família era desconhecido da Idade Média e nasceu nos séculos XVI-XVI, para se exprimir com um vigor definitivo no século XVII.” (ARIÈS, 1973, p.210)

A família agora se volta para dentro de casa, pois surge um novo sentimento: o sentimento burguês. Havia, assim, a necessidade de se produzir mais e manter entre os parentes os bens acumulados. A família se volta para uma intimidade até então desconhecida. As crianças conviviam com os adultos, entre eles, pais, parentes, amas e escravos, modificando-se inclusive os cômodos da casa, pois anteriormente não havia separação entre eles, sendo todos unificados por corredores e portas. A essa nova disposição física da casa está associada a privacidade da família. A criança participa desta nova divisão, e para ela é dada uma nova importância, assim como para a própria família: o sentimento de infância e a obrigação da família em dela participar, “educando-a” para que não fosse corrompida pela sociedade libertina.

Este amor repentino pela criança fez com que a sexualidade fosse, agora, focalizada para dentro de casa. O lar passa

agora a ser um espaço de sentimento, das relações mais íntimas, de afeto.

Com a saída dos homens para o trabalho, à mulher cabe agora os cuidados da casa, a educação dos filhos e a satisfação das necessidades do marido. Como os visitantes não eram mais freqüentes na casa, os pais passam a ser modelos identificatórios que a criança tem. Era reforçada a identificar-se com o progenitor do mesmo sexo e aprendia que a diferença entre um sexo e outro baseava-se na ausência ou presença de um pênis, reconhecia-se como um menino ou uma menina, associando o poder à figura masculina, já que seu pai possuía um pênis e era a autoridade máxima em casa.

A família burguesa acaba introduzindo a necessidade de se postergar a satisfação sexual, pois

[...] a família a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este status e deverá pagar as sanções. (FOUCAULT, 1979, p.9-10)

Com novas regras e cerimônias, instala-se agora um modelo padrão e idealizado de sexualidade: aquela que só é permitida para a reprodução e se assim não o for, será reprimida e, se expressa, penalizada.

Em se tratando de repressão sexual, Chauí (1984) alude que ela pode ser considerada como

[...] um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidos histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade, pois, como inúmeras expressões sugerem, o sexo é encarado por diferentes sociedades (e particularmente pela nossa) como uma torrente impetuosa e cheia de perigos [...]. (CHAUÍ, 1984, p.9)

Essa mesma autora completa esta colocação, enfatizando a infância, quando afirma que

[...] um dos aspectos profundos da repressão está justamente em não admitir a sexualidade infantil e não genital. Essas regras, normas, leis e valores são definidos explicitamente pela religião, pela moral, pelo direito e, no caso de nossa sociedade, pela ciência também. (CHAUÍ, 1984, p.77)

Esta repressão sexual foi também amplamente discutida por Foucault (1979), conforme já citamos. Para ele, a representação da repressão sexual se faz muito mais pelo problema

das relações entre o poder e o sexo. Poder aqui entendido como aquele que domina e comanda as relações sociais vigentes, e isso vem acontecendo desde os primórdios da civilização humana.

Foucault (1979) também analisa alguns aspectos que entendemos importantes para esta análise da repressão sexual: a relação negativa; a instância das regras; o ciclo da interdição; a lógica da censura e a unidade do dispositivo.

Esses aspectos são assim compreendidos por ele:

- a) A relação negativa: em relação ao sexo, o poder estabelece relações de modo negativo: rejeição, exclusão, ocultação, mascaramento, barragem, recusa e ocultação;
- b) A instância das regras: essencialmente, é o poder quem dita as regras em relação ao sexo, ficando, assim, reduzido a um regime binário: lícito e ilícito, permitido e proibido. Também o poder prescreve ao sexo uma 'ordem' que funciona como forma de inteligibilidade, ou melhor, o sexo só se decifra a partir da sua relação com a lei.
- c) O ciclo da interdição: pelo poder, o sexo só funcionaria pela proibição: 'não toques, não tenhas prazer, não fales etc', tendo como objetivo que o sexo se renunciasse a si mesmo e o instrumento seria a ameaça de um castigo que seria a supressão.
- d) A lógica da censura: com a interdição acima citada, existem três formas de interditos sobre o sexo: afirmar que não é permitido, impedir que se diga e negar que se exista. Dito assim, a lógica do poder sobre o sexo seria a lógica paradoxal de uma lei que poderia ser enunciada como injunção de inexistência, de não-manifestação e de mutismo.
- e) A unidade do dispositivo: o poder sobre o sexo se manifesta em todas as instâncias sociais, que têm as engrenagens simples e reproduzidas da lei, da interdição e da censura: o Estado, a Família, a Escola, as Leis etc. Em encontro ao poder – dita a lei, o sujeito é aquele que obedece, que acaba se submetendo a estas leis. 'Poder legislador, de um lado, e sujeito obediente de outro'. (FOUCAULT, 1979, p.82)

Numa leitura um pouco diferenciada, mas não conflitante com os autores acima citados, Meirelles (1997) explica que o conceito de repressão sexual deve ser reenquadrado, não significando somente a anulação do desejo, do prazer, como também um poder punitivo sobre o corpo ou a alma, mas

[...] sim um componente subordinado a uma educação transformadora, que respeitasse hierarquias e estágios de desenvolvimento da energia sexual, que trouxesse limites, que reconhecesse a existência de polaridades e lidasse dialeticamente com esta; enfim, que não estabelecesse conotações negativas ou positivas. Sob esse novo enfoque, a repressão faria parte do processo de cidadania e desenvolvimento do ser humano, e estaria submetida a esses mesmos princípios. (MEIRELLES, 1997, p.77)

Vista assim, a repressão sexual atende ao momento histórico-cultural a que está submetida. Que ela existe, disto não se tem dúvidas, e constatamos que há a necessidade de se mantê-la, com a finalidade de se preservar os padrões exigidos como perfeitos para se conviver em sociedade.

Ainda longe de se afirmar que a aceitação da sexualidade exista, Telarolli Júnior (1997, p.22) coloca que “[...] a sexualidade talvez seja uma das áreas do comportamento humano que sofreram maiores mudanças nos últimos tempos.” Estas mudanças são visíveis ou não, conforme o padrão cultural de cada momento histórico, confirmando que, a identidade e o comportamento sexual

são moldados pela sociedade. É impossível falar em sexualidade, deixando de lado a herança cultural que recebemos de nossos antepassados. O que era considerado "normal" para a expressão da sexualidade, hoje pode não o ser.

Na atual sociedade ocidental, nascer homem ou mulher, biologicamente falando, não implica em se manifestar com características culturais femininas ou masculinas. Isso sim é determinado por esta sociedade. Quando um bebê nasce e já se sabe o sexo dele, a sociedade já começa a determinar-lhe seu futuro padrão de comportamento. Isso significa dizer que

[...] a estabilidade de gênero depende não só dos aspectos biológicos ao nascimento, como também do desenvolvimento cognitivo da criança, mas também das diferentes situações de aprendizado sociais e históricas, às quais as crianças são impostas. (LAVIOLA, 1998, p.69)

Ao nascer um menino, com certeza ainda ganhará roupas de cores azuis, e ganhará brinquedos mais "violentos", como por exemplo: carrinhos, armas, por representarem aquilo que é esperado de um menino: virilidade, espírito de liderança, agressividade, domínio das reações emocionais. Se for menina, ganhará cores rosas, e seus brinquedos girarão em torno de bonecas e utensílios de casa, pois o que lhe é esperado socialmente é que chegue ao casamento e cumpra com a reprodução da espécie. Se a criança

não se adaptar ao esperado, idealizado e desejado principalmente pelos pais, poderá ocorrer um temor de que se trate das primeiras manifestações de um comportamento homossexual.

Os papéis sexuais encontram-se em constante alteração. Os padrões sociais de comportamento e de identidade sexual não são fixos, e conforme Telarolli Júnior (1997, p.25) “[...] vão lentamente se modificando em decorrência de um conjunto de intervenções culturais que são próprias de cada sociedade e de cada época.” Assim, as crianças vão assumindo esses valores e os devidos comportamentos esperados para o seu sexo, passando a identificar-se com os mesmos.

1.2 A FORMAÇÃO DA SEXUALIDADE INFANTIL SEGUNDO A TEORIA PSICOSSEXUAL

Freud (1969c) fez um estudo pormenorizado a respeito da formação da sexualidade humana. Com certeza, na época – final do século XIX e início do XX – isso causou discordâncias e muita polêmica, principalmente por propor que a sexualidade se iniciava na infância. Ele relata que a sociedade de sua época desconsiderava que a criança

vivia e explorava a sua sexualidade. A citação abaixo explicita essa idéia do autor:

É digno de nota que os autores que se ocuparam do esclarecimento das propriedades e reações do indivíduo adulto tenham prestado muito mais atenção à fase pré-histórica representada pela vida dos antepassados – ou seja, atribuído uma influência muito maior à hereditariedade – do que à outra fase pré-histórica, àquela que se dá na existência individual da pessoa, a saber, à infância. É que, como se pode supor, a influência desse período da vida seria mais fácil de compreender e teria direito a ser considerada antes da influência da hereditariedade. É certo que na literatura sobre o assunto encontramos notas ocasionais acerca da atividade sexual precoce em crianças pequenas sobre ereções, masturbação e até mesmo atividades semelhantes ao coito. Mas elas são sempre citadas apenas como processos excepcionais, curiosidades ou exemplos assustadores de depravação precoce. Nenhum autor, que eu saiba, reconheceu com clareza a normatividade da pulsão sexual na infância e, nos escritos já numerosos sobre o desenvolvimento infantil, o capítulo sobre o 'Desenvolvimento Sexual' costuma ser omitido. (FREUD, 1969c, p.163)

Freud (1969c) ainda confirma que os educadores repudiavam a sexualidade infantil, achando que a atividade sexual

[...] torna a criança ineducável, pois perseguem como 'vícios' todas as suas manifestações sexuais, mesmo que não possam fazer muita coisa contra elas. Nós, porém, temos todos os motivos para voltar nosso interesse para esses fenômenos temidos pela educação, pois deles esperamos o esclarecimento da configuração originária da pulsão sexual. (FREUD, 1969c, p.168-169)

Além disso, Freud (1969c) construiu seu pensamento, analisando os adultos em situação psicoterápica. Ao trabalhar com mulheres histéricas, em um hospital em Viena, constatou através de seus relatos, e com o uso da hipnose, associação livre e atos falhos, que a origem dos problemas emocionais advinham de repressões sexuais, principalmente na infância.

Admitindo a sexualidade infantil, propôs que ela se desenvolve no ser humano, a partir de fases do desenvolvimento (desde a mais tenra idade) que têm a função primordial de formas de gratificação libidinal, que envolvem determinadas áreas físicas correspondentes às etapas do desenvolvimento psicosexual. Essas etapas são divididas em cinco fases: oral, anal, fálica, de latência e genital.

O estudioso define libido como sendo uma

[...] expressão extraída da teoria das emoções. Damos a esse nome a energia, considerada como uma magnitude quantitativa (embora na realidade não seja presentemente mensurável), daqueles instintos que têm a ver com tudo o que pode ser abrangido sob a palavra 'amor'. O núcleo do que queremos significar por amor consiste naturalmente (e é isso que comumente é chamado de amor e que os poetas cantam) no amor sexual, com a união sexual como objetivo. Mas não isolamos disso – que em qualquer caso, tem sua parte no nome 'amor' – por um lado, o amor próprio, e, por outro, o amor pelos pais e pelos filhos, a amizade e o amor pela humanidade em geral, bem como a devoção a objetos concretos e a idéias abstratas. Nossa justificativa reside no fato de que a pesquisa psicanalítica nos ensinou que todas essas tendências constituem expressão dos mesmos impulsos instintuais; nas relações entre os sexos, esses

impulsos forçam seu caminho no sentido da união sexual, mas, em outras circunstâncias, são desviados desse objetivo ou impedidos de atingi-lo, embora sempre conservem o bastante de sua natureza original para manter reconhecível sua identidade [...]. (FREUD, 1969c, p.101)

Portanto, a libido é entendida como um instinto de vida; uma energia ou pulsão sexual, que mobiliza a pessoa a dirigir-se em busca de seus objetivos.

Na teoria psicosexual, a personalidade é formada a partir do conceito de libido e a pessoa passa pelas etapas de sua vida através de uma sucessão de fases (já citadas anteriormente: oral, anal, fálica, de latência e genital) que se diferenciam pelo tipo de objeto ao qual a energia do impulso está dirigida. O objeto da libido

[...] nos primeiros anos de vida, [...] reside no próprio indivíduo. À medida que os impulsos vão buscando seus objetos no mundo externo, a libido narcisista vai se transformando na libido objetual. Quanto maior a libido objetual mais maduro e socializado será o indivíduo. (FREUD, 1969c, p.162)

No decorrer das fases, a pessoa expressa seus impulsos ou necessidades básicas dentro de moldes que visam preservar a continuação da cultura.

a) Fase Oral: corresponde ao primeiro ano de vida. A gratificação e necessidade do bebê estão concentradas na parte

superior do trato digestivo, que compreende a boca, esôfago e boca, ou seja, a libido está intimamente associada ao processo de alimentação. Essa não é só encarada como material nutritivo e físico, mas também o contato e o calor humano provenientes da figura materna.

A boca é a primeira área do corpo que o bebê pode controlar. Tudo o que ali for tocado, será sugado, pois é uma região extremamente sensível, pois, mesmo sem fome, a criança succiona a língua, os dedos da mão ou do pé e tende levar à boca qualquer objeto que possa alcançar. Embora ligada aos impulsos de autopreservação, a energia libidinosa é, em parte, usada na obtenção de satisfação erótica, ou seja, no alívio das tensões do organismo que não pode ser obtido pela simples ingestão de alimentos. Isso se explica quando uma criança que está inquieta, por quaisquer razões, se acalma com uma chupeta ou os dedos de sua mão. Freud (1969c) utiliza a expressão chuchar (sugar com leite) identificando-a no lactente, mas que pode perdurar durante toda a vida, objetivando a repetição rítmica de um contato de sucção com a boca (ou lábios), do qual está excluído qualquer propósito de nutrição. "O sugar com leite alia-se a uma absorção completa da atenção e leva ao amortecimento, ou mesmo a uma reação motora numa espécie de orgasmo." (FREUD, 1969c, p.169)

A libido nos primeiros anos de vida é narcisista, pois a criança não percebe que os objetos do mundo externo são diferenciados dela, não havendo ainda uma distinção do “eu” do “não eu”. Assim, o seio materno representa, como fonte de nutrição e como elemento de ligação com o exterior, o próprio mundo.

Tanto o seio como a mamadeira, podem cumprir a mesma função desde que sejam dados da mesma maneira, com horários estipulados; principalmente quanto à posição da criança no colo; à ternura e afeto que os acompanham, como também a quantidade e o fluxo do leite ofertado.

O bebê começa a se distinguir do mundo externo através de experiências repetidas de frustração ou satisfação dos impulsos, havendo uma percepção de que a fonte de gratificação está fora, e o seio começa a ser distinguido como um objeto externo. Isso acontece quando a criança vai recebendo outras formas de alimentação, ocorrendo, agora, a segunda separação da mãe (a primeira foi o próprio nascimento).

A maneira como a criança foi cuidada pelos adultos, nesta primeira fase do desenvolvimento, pode levá-la a diferentes conseqüências na personalidade, em forma de padrões de reação, que constituem traços de caráter. Esses traços são entendidos como um alívio da tensão e da insegurança através de atitudes relacionadas com a zona oral, levando o indivíduo a fixar-se nesta região.

Freud (1969c) apontou que existem duas formas principais de atividade oral: sucção e mordida. No primeiro caso, o mais precoce, seu objetivo principal é só uma incorporação do objeto, que no caso é o seio materno. No segundo caso, que aparece mais tarde, com o aparecimento dos dentes e do reforçamento da musculatura perioral, há uma tendência a morder, destruir e triturar o objeto antes de consumi-lo. Essa atividade oral pode ser dividida em dois tipos: o caráter oral receptivo ou incorporativo e o caráter oral agressivo. Quanto ao primeiro, se a criança recebeu, adequadamente, a alimentação não sofrendo privações, obtendo assim prazer oral, provavelmente será uma pessoa otimista e generosa com os outros. Se, pelo contrário, sofreu frustrações, poderá se tornar uma pessoa pessimista, com tendência ao ressentimento e em constante busca de afeto, podendo associar-se exageradamente às pessoas ou então isolar-se, com sentimentos de atitudes negativas aos demais.

Já no caráter oral agressivo, há uma tendência a odiar e destruir, tendo ciúmes da atenção que os outros recebem, a nunca estar satisfeito com o que tem, como também desejar o que o outro tem, mesmo que não o deseje para si. É como se adquirisse forças, vingando-se das frustrações que passou por não receber o seio adequadamente, atacando-o e obtendo satisfação compensatória pelo sadismo.

Para Freud (1969c), muitas características da fixação oral são encontradas cotidianamente, como: fumar, mascar chicletes, roer unha, obter prazer pela comida, pois é uma tendência em procurar satisfação ou alívio de tensão. Dois distúrbios da personalidade muito freqüentes são encontrados com caracteres orais: a obesidade e o alcoolismo. Em geral, o obeso ou o alcoolista encontram através da bebida e do excesso de comida uma gratificação de necessidades orais não satisfeitas na infância ou um alívio de fortes sentimentos de solidão, originário de carência afetiva nos primeiros meses de vida.

b) Fase Anal: essa fase está situada entre o segundo e o terceiro anos de vida. Agora, novas áreas corporais passam a dar tensão e gratificação. A criança começa a ter controle dos esfíncteres anal e uretral. A libido, agora, está localizada no ânus, bem como no trato digestivo posterior, onde a satisfação anal ganha destaque. A criança obtém prazer pela estimulação retal e eliminar fezes é muito prazeroso, se mostrando bastante interessada em seu "primeiro produto", que apresenta para o mundo (as suas fezes). O que é produzido em seu corpo, passa a ser objeto do seu interesse. Ela pode reter ou soltar as fezes ou a urina, não só como forma de obter prazer, mas também por acreditar que exerce pleno domínio sobre elas. Os adultos, principalmente os pais, dão muito importância e valorização a esse ato, estimulando-a a ter interesse pelas funções excretoras.

O treino da higiene é diferente em diversas culturas. Em nossa sociedade, espera-se que uma criança tenha atingido um controle esfinteriano até os três anos de idade. Como esse treino é inerente aos apelos familiares, leva-se em busca uma higiene e assim, uma menor exigência familiar, principalmente a da mãe, não levando em conta os impulsos e a vontade da criança em esvaziar seus intestinos e bexiga. Portanto, a criança tem que aprender a reter seus excrementos quando sua vontade seria eliminar. Assim, descobre que reter fezes e eliminá-las com um prazo maior, lhe dá mais prazer.

O autor acrescenta que o bebê tira proveito da estimulabilidade erógena da zona anal, experimentando prazer quando as fezes passam pelo ânus, reservando-se o direito até de não defecar quando desejam que assim o faça, não pelo motivo de sujarem suas roupas, mas “[...] ele está apenas providenciando para que não lhe escape o dividendo de prazer que vem junto com a defecação.” (FREUD, 1969c, p.175)

Para a criança, as suas excreções não são compreendidas como sujas, o que é veiculado por muitos adultos durante o treino para o controle esfinteriano, mas sim como um produto, originado em seu próprio corpo, que pode ser manuseado (pegar, cheirar, passar na parede, fazer desenhos com as fezes etc) e também oferecido como um presente às pessoas de quem se gosta, visto que é um produto original seu, feito inteiramente por ela.

Como na fase oral, a anal tem também duas etapas: a anal expulsiva e a anal retentiva. Na primeira, inconscientemente, a criança considera as fezes como objetos internos que são destruídos pela eliminação e eliminar as fezes é uma expressão da liberação de forças destrutivas. É comum algumas crianças oferecerem aos pais e adultos significativos em sua vida, as suas fezes, como expressão de amor. Na retentiva, o prazer passa a ser o da retenção das fezes, pois a mesma determina uma estimulação prazerosa da mucosa retal. O adulto que convive com a criança acaba dando grande valor à evacuação e pode levá-la a fantasiar que os produtos fecais são um grandioso material seu e acaba desejando retê-los para si, como um gesto hostil aos pais que desejam a evacuação.

Quando a criança começa a controlar seus esfíncteres e por isso recebe elogios, provavelmente terá um bom desenvolvimento de personalidade, não tendo fixação de caráter nesta fase. Mas, se as restrições que os pais fizeram foram excessivas, poderão acarretar traços de caráter, que dependerão do grau da fixação e das formações reativas, sublimações e outros mecanismos de defesa utilizados nos impulsos anais. Alguns traços de personalidade são peculiares nestas pessoas, como: pessoas com constante prisão de ventre; que se mostram também aprisionadas dentro de si; com dificuldades em relacionamentos; com hostilidade encoberta e mal humoradas. São também mesquinhas, ordeiras, meticulosas, preocupando-se com detalhes, regras e formalidades. Gastam muito tempo com aspectos

desnecessários de uma ação, atrapalhando-se com o conteúdo mais importante do fato. Os distúrbios vesicais dessa época também são perturbações sexuais, como por exemplo a enurese noturna, que é uma incontinência urinária, quando não representa problemas orgânicos, corresponde a uma poluição. Já a encoprese é uma retenção de fezes, também corresponde à mesma ação.

c) Fase Fálica: esse período é caracterizado pela faixa de idade compreendida entre três aos cinco anos de idade. Na criança, a zona oral já deixou de ser predominante, bem como o domínio excretor já está mais elaborado. Nesse período, aumenta o seu interesse por seu próprio corpo, por estar mais consciente de si mesma. Os órgãos genitais começam a ser explorados, numa exploração auto-erótica; há a necessidade do exibicionismo; surge a curiosidade pelo corpo do outro, principalmente do sexo oposto; aparecem fantasias sexuais, principalmente acompanhadas de auto-erotismo.

Na fase fálica, os órgãos genitais passam a ser a fonte da libido. O menino sente prazer em manipular seu pênis e a menina o seu clitóris, começando, assim, a perceberem as diferenças sexuais, e é muito comum aparecerem cenas erotizadas nas séries da Educação Infantil.

Freud (1969a) concluiu que durante esse período, homens e mulheres desenvolvem sérios temores sobre questões

sexuais. Acrescenta ainda que o desejo de ter um pênis e a aparente descoberta de que lhe falta algo, constitui um momento crítico no desenvolvimento feminino. “[...] é de se notar que não são os órgãos genitais de ambos os sexos que desempenham um papel nesta fase, mas apenas o masculino (o falo). Os órgãos genitais femininos por muito tempo permanecem desconhecidos [...]” (FREUD, 1969a, p.167). A menina, depois de tentar em vão ter as mesmas atitudes que os meninos, como por exemplo, fazer xixi em pé, reconhece a falta de um pênis ou, antes, da inferioridade do seu clitóris, podendo ter efeitos permanentes sobre o desenvolvimento do seu caráter e “[...] como resultado deste primeiro desapontamento em rivalidade, ela com frequência começa a voltar as costas inteiramente à vida sexual.” (FREUD, 1969a, p.168), passando para a próxima fase (a de latência), que será discutida posteriormente.

Na fase fálica as relações interpessoais ficam mais elaboradas, havendo, assim, uma escolha do objeto sexual mais definido. É comum querer a proximidade dos pais, pois há um caráter de excitação maior. Desse modo, quando percebe que seus pais compartilham de uma certa intimidade, começa a sentir ciúmes desta relação, pedindo para ir à cama dos pais, como também querer permanecer mais tempo junto à presença deles, querendo evitar que o pai se aproxime muito da mãe e vice-versa.

O principal conflito sexual da fase fálica é o Complexo de Édipo¹. Freud (1969a) acreditava que todo menino revive este drama interno, pois deseja a mãe, odiando o pai, querendo tê-la somente para si. Ao mesmo tempo em que odeia este pai, também o quer bem, estabelecendo atitudes ambivalentes dentro de si. Já na menina as relações objetais edípianas são mais complexas, pois estão muito interligadas com a mãe, precisando desligar-se internamente dela, para ir ao encontro ao seu objeto de desejo, o pai.

O Complexo de Édipo pode assumir uma forma negativa, sendo uma das causas da homossexualidade quando a pessoa odiada é o progenitor do sexo oposto e o amado é o do mesmo sexo. Essa troca de objeto amoroso pode ocorrer (por diversos fatores) quando o amor do menino ou da menina se transforma em ódio como consequência de decepções no relacionamento com os pais.

A resolução desse complexo vai variar de acordo com a reação dos pais. Se forem pais que saibam compreender que isto é uma fase – um conflito emocional – com certeza a criança adaptar-se-á a uma nova realidade em sua vida. Poderá renunciar ao objeto de amor incestuoso, substituindo-os por outras figuras permitidas nas quais encontra os traços desejáveis desse objeto. Caso os pais não sejam compreensivos neste período, poderão impedir uma adequada

¹ Édipo, segundo a tragédia grega da peça de Sófocles, mata seu próprio pai, desconhecendo sua própria identidade, e, mais tarde, casa-se com sua mãe, tendo filhos com ela. Quando toma conhecimento de quem havia matado, desfigura-se, arrancando seus olhos e foi perseguido pela fúria dos deuses.

resolução edipiana da criança, ocasionando dificuldades no seu relacionamento futuro e colaborando na formação do núcleo inconsciente das neuroses.

Concomitante ao Complexo de Édipo, estabelece-se o Complexo de Castração, que foi estudado por Freud (1969c) e também foi considerado como universal. O menino teme a desaprovação, vingança e o desamor do seu pai por causa do seu amor incestuoso pela mãe. Esse medo transforma-se em perda da sua atual forma de prazer corporal, que é o seu pênis. O próprio nascimento, desmame e a evacuação de fezes já podem ser considerados precursores do Complexo de Castração, pois este fato está interligado à perda do pênis, mas pode ser simbolizada por qualquer tipo de lesão ou separação, como por exemplo a ameaça da perda de amor de pessoas significativas tem um grave significado para a construção do ego da criança.

Esse complexo é diferenciado entre meninos e meninas. Nos primeiros, a manipulação auto-erótica no pênis, alivia a tensão dos impulsos relacionados ao complexo de Édipo, mas ao começar observar as meninas e se darem conta de que as mesmas não possuem um pênis, começam a supor que estas os perderam, começando a temer que isto possa acontecer com ele, se continuar com pensamentos incestuosos. Nas meninas, esse complexo manifesta-se pela inveja do pênis. Quando não há uma aceitação da

suposta castração, ela pode rebelar-se e comportar-se, em algumas vezes, com características masculinizadas.

É nessa fase que podem ocorrer, com maior frequência, manifestações como: beijos, abraços, carinhos entre as crianças; masturbação (auto-erotismo); jogos sexuais; brincadeiras envolvendo os órgãos genitais; crianças exibindo seus genitais para outras ou tocando nos órgãos genitais de outras crianças, brincadeiras de médico ou de casinha; utilização de palavras ou gestos sexuais que já tenham ouvido; "namoros" entre as crianças; interesse pelo espaço privado, ou seja: o quarto dos pais ou o banheiro. (SOUZA, 1991; SUPPLY, 1990). Embora ocorram brincadeiras heterossexuais, como as brincadeiras de mamãe e papai ou os namoros, é também comum as brincadeiras de tipo isossexual (entre crianças de mesmo sexo), o que não significam tendências homossexuais, visto que as crianças estão conhecendo o seu próprio corpo e o de seu(sua) amigo(a).

Uma das manifestações sexuais mais freqüentes nessa fase é a masturbação, como já foi citada. As crianças, através de toques corporais, descobrem que essa exploração proporciona sensações prazerosas e relaxantes. Assim como também brincam com outras partes do corpo, como o nariz, o ouvido, as mãos, pés e sentem prazer em descobri-los, as crianças se interessam em aprender e descobrir as sensações proporcionadas por seu pênis ou seu clitóris ou vulva. Assim, a masturbação

[...] representa para as crianças a descoberta natural do prazer e a satisfação de sua curiosidade sobre o próprio. Entretanto, mesmo sendo típico do desenvolvimento uma criança se masturbar, ela deve aprender ainda pequena, que existem **limites sociais** para esse comportamento. A criança deve ser informada de que a masturbação é natural, faz parte do desenvolvimento do ser humano e proporciona sensações agradáveis, mas que **não** deve ocorrer em locais públicos. Desde pequena, deve-se ensinar à criança, que a masturbação deve ocorrer em espaços privados. (grifos meus). (LAVIOLA, 1998, p.85)

A insistência da criança nas práticas masturbatórias pode indicar a necessidade de uma atenção especial, já que

[...] um comportamento assim é sempre sinal de que o desenvolvimento psíquico e afetivo do pequeno não está ocorrendo de uma forma harmônica; é a exigência – endereçada pela criança aos próprios pais – de maior atenção ou, de qualquer maneira, de uma participação diferente na sua vida. (BARRILÁ; BUFANO, 1997, p.128)

Se os adultos que convivem com uma criança, nessa fase, não conseguirem entendê-la ou passar uma inadequada educação sexual, repreendendo-a, poder-se-á instalar um caráter fálico na mesma. Provavelmente será uma pessoa que pode ficar narcisicamente fixada nesta fase, superestimando o pênis e confundindo-o com o corpo. Em geral, é muita vaidosa, hipersensível e explicitamente agressiva. Usa o pênis não como um instrumento de amor, mas como uma arma e, se sentir-se atacada, ataca primeiro. Numa mulher "fálica", ocorre algo semelhante, pois devido à sua forte

inveja pelo pênis, torna-se masculinizada e compete com os homens, tentando superá-los.

d) Fase de Latência: este período vai aproximadamente dos cinco aos dez anos de idade. Sua principal característica é uma aparente interrupção no desenvolvimento sexual. Com este afastamento temporário dos interesses sexuais, a criança utiliza sua energia psíquica para o fortalecimento do ego, tornando-o mais equipado para lidar com os impulsos e com o mundo externo. Com este fortalecimento do ego e com o superego em desenvolvimento, a criança volta-se agora para novos campos, como a escola, as amizades, os jogos esportivos, entre outras atividades. Freud (1969c) esclarece que os interesses sexuais diminuem por causa das sublimações ou formações reativas que dominam o comportamento.

Se na criança houve uma passagem satisfatória pelas fases anteriores, os impulsos sexuais estariam sendo mascarados por novas motivações, principalmente aquelas que se referem à escola. Entretanto, se os conflitos anteriores não foram solucionados, provavelmente esse período será de muitas turbulências, mostrando-se a criança muito irritada, agressiva, exibicionista, masturbadora e com o excesso de curiosidade sexual; terá um mau aproveitamento escolar, ou então manifestações neuróticas, como pavor noturno, dificuldades alimentares, enurese, encoprese etc.

O grupo de amigos passa a ser muito importante para a criança. Agora, com a resolução do Complexo de Édipo, ela começa a dirigir seus interesses para outras pessoas, que não são mais os pais. Sua atenção é direcionada para os amigos da escola ou de brincadeiras, como também os professores. Durante esse período, a criança começa a ajustar-se às outras pessoas, manejando seus impulsos eróticos e agressivos para viver socialmente. O grupo de amigos passa a ser de igualdade de sexo. Meninos e meninas tendem a ter atividades diferentes e a formarem grupos separados. Isso se explica, segundo Freud (1969c), como uma defesa contra a bissexualidade. Assim, há um reforço nas características ditas como masculinas ou femininas, em uma determinada cultura.

Embora a fase de latência não traga à personalidade traços de caráter tão marcantes como nas fases anteriores, é comum encontrar adultos que se portam como crianças de seis anos. Desejam permanecer em aparente estado de despreocupada liberdade e de terem uma vida ativa e aventureira. Não se ligam a compromissos formais, e também se identificam com heróis de ficção. Para essas pessoas, a fase de latência é idealizada, pois os impulsos sexuais mantiveram-se em calma e o contato com grupos sociais – no caso os amigos – lhes proporcionavam status. Assim, a competição era de iguais e havia uma valorização da sua pessoa, portanto, pode haver uma fixação nesta fase, para sentir conforto emocional.

e) Fase Genital: é o último período do desenvolvimento psicosssexual. Começa na puberdade e seu término ocorre no final da vida de um ser humano. A libido volta a se concentrar nas regiões genitais e com maior intensidade, devido o amadurecimento físico desta região.

A pulsão sexual até a infância

[...] era predominantemente auto-erótica; agora encontra o objeto sexual. [...] surge um novo alvo sexual para cuja consecução todas as pulsões parciais se conjugam enquanto as zonas erógenas subordinam-se ao primado da zona genital. (FREUD, 1969c, p.196)

A puberdade, primeira etapa dessa fase, é uma fase que começa mais ou menos aos onze anos de idade, e é marcada por grandes transformações físicas, principalmente as sexuais. O amadurecimento dos órgãos genitais e o aparecimento dos caracteres sexuais secundários são fundamentais no desenvolvimento psicológico nesta fase. Os genitais assumem a primazia na vida sexual, enquanto as outras zonas erógenas desempenham papéis secundários e preliminares ao prazer genital. A puberdade pode ser retardada no seu início ou variar na sua duração de acordo com a raça, condições climáticas e sociais e disposições constitucionais. Apesar destas condições, em todo o mundo a puberdade ocorre enquanto fenômeno físico.

As meninas amadurecem, fisiologicamente, primeiro. Há o aparecimento da menarca (primeira menstruação); desenvolvimento das

glândulas mamárias; alargamento de quadril; a cintura se afina; aumento do útero e Trompas de Falópio; aparecimento de pêlos pubianos e axilares; aumento da progesterona e estrogênio. Já nos meninos ocorre a semenarca (primeira ejaculação); mudança no timbre da voz; um grande crescimento distal-proximal, principalmente dos braços e pernas, como também das partes flexíveis do corpo: orelhas e nariz; aparecimento dos pêlos axilares, pubianos, torácicos e no rosto.

Com todas estas mudanças fisiológicas, o púbere sente-se desorientado. Como já dissemos, a puberdade é um fenômeno universal, respeitadas suas devidas alterações. Já, a adolescência é “[...] um fenômeno específico dentro de toda a história do desenvolvimento humano” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p.24). As suas especificidades devem ser estudadas pela expressão circunstancial de caráter geográfico, temporal e histórico-social.

Pfromm Neto (1971) afirma que estudar a adolescência e caracterizá-la enquanto início e fim, não é uma tarefa fácil, mas aponta alguns critérios para defini-la: a) critério cronológico: a idade de início da adolescência varia entre 10-12 anos até 20-21 anos, aproximadamente; b) critério de desenvolvimento físico: começa com a primeira manifestação da puberdade e termina com o desenvolvimento físico quase concluído, por volta dos 20 anos; c) critério sociológico: é um período da vida de uma pessoa durante o

qual a sociedade em que vive deixa de encarar o adolescente como uma criança e ainda não lhe confere status, papéis e funções adultas e d) critério psicológico: é um período de extensa reorganização da personalidade que resulta de mudanças no status biossocial entre a infância e a idade adulta.

O autor acrescenta ainda que “o início da adolescência define-se em termos fisiológicos e sua duração e término em termos psicológicos.” (PFROMM NETO, 1971, p.4)

Uma das realizações psíquicas mais significativas e mais dolorosas do período da puberdade e adolescência é “[...] o desligamento da autoridade dos pais, unicamente através do qual se cria a oposição, tão importante para o progresso da cultura, entre a nova e a velha gerações.” (FREUD, 1969c, p.214)

Nessa fase, a intensidade dos impulsos sexuais passa a exercer uma grande influência nos pensamentos e atitudes do adolescente. As mudanças corporais, influenciadas pela grande quantidade de hormônios sexuais ativos, geram no adolescente ações sexualizadas que podem ser interpretadas pelos adultos como um momento de exacerbação sexual que precisam ser reprimidas. A auto-exploração corporal e a procura por um(a) parceiro(a) são necessidades mais ativas nesta faixa etária. Se as orientações dos adultos foram significativas e verdadeiras, os adolescentes passarão

por esta fase com menos sofrimento psíquico, atingindo a etapa seguinte (a fase adulta) com mais tranqüilidade.

Já, na fase genital adulta culmina o processo maturativo biopsicológico já descrito anteriormente. Do ponto de vista físico, o organismo está agora capacitado a realizar na sua plenitude as funções orgásticas e reprodutivas. Se a orientação e vivência sexuais tiverem sido plenas, poderá acontecer uma realização sexual afetiva e, se isto não ocorreu, o indivíduo poderá vivenciar fixações de caráter genital, que são descritas abaixo, como

Em cada uma das etapas do curso de desenvolvimento por que todos os indivíduos são obrigados a passar, um certo número deles fica retido, de modo que há pessoas que nunca superam a autoridade dos pais e não retiram deles sua ternura, ou só o fazem de maneira muito incompleta. Em sua maioria, são moças que para alegria dos pais, persistem em seu amor infantil muito além da puberdade, e é muito instrutivo constatar que é a essas moças que falta, em seu posterior casamento, a capacidade de dar ao marido o que é devido a ele. Tornam-se esposas frias e permanecem sexualmente anestesiadas. Com isso se aprende que o amor sexual e o que parece ser um amor não-sexual pelos pais alimentam-se das mesmas fontes, ou seja, o segundo corresponde apenas a uma fixação infantil da libido. (FREUD, 1969c, p.214)

O objetivo de se trabalhar dois pontos de investigação neste capítulo: a) como a sociedade compreendeu e compreende a sexualidade – destacando a infância – e como ocorre e ocorreu o seu desenvolvimento histórico, b) como também buscar fundamentos na

teoria psicosexual freudiana, que explica o desenvolvimento da sexualidade, se deve à preocupação em compreender como as educadoras estão orientando as crianças pequenas, na área da sexualidade.

A concepção acerca da infância vem passando por diversas mudanças históricas.

A partir do final do século XVIII, a infância passa a ser compreendida como uma fase importante na vida de um ser humano. Os estudos da Psicologia, principalmente da Psicologia do Desenvolvimento, nos Estados Unidos e na Europa, no início do século XIX, contribuíram no estudo infantil, preconizando que a personalidade, a inteligência e as emoções têm sua origem nesta etapa de vida de um ser humano.

O estudo da sexualidade também teve seu desenvolvimento histórico. Até o século XVIII, era compreendida como somente necessária à reprodução, portanto um fato inerente somente aos adultos. Souza (1997, p.15) argumenta que “[...] a ausência do instinto ou a presença de sua manifestação, numa modalidade que não visasse à reprodução, colocaria em perigo a espécie.” Ao se confirmar, pela Medicina e Biologia, que a manifestação da sexualidade só tinha validade enquanto reprodução, só seria considerado normal quando o aparelho reprodutor estivesse funcionando. Logo, ela deveria manifestar-se apenas na puberdade até o término da atividade

reprodutiva. Tanto a infância, como a velhice não se enquadravam nestes padrões, pois, se para a reprodução os genitais precisam se encontrar, não se justificariam outras manifestações da sexualidade, sendo essas consideradas anormalidades ou aberrações físicas ou emocionais.

Com o trabalho de Freud, no início do século XIX, a sexualidade infantil começa a ser redimensionada. Como já vimos, ele propõe que a sexualidade nasce apoiada numa função biológica: a atividade de mamar – sucção, e deste ato, além de saciar sua fome, o bebê obtém prazer. Afirma, assim, que não há que se fazer uma distinção qualitativa entre o impulso da fome e o impulso sexual, e a única especificidade do sugar, é ser uma atividade que se prolonga para além da necessidade vital, transformando esta em desejo sexual. Ao comparar a sexualidade infantil com a adulta, Freud (1969b) assinala que na infância a sexualidade não tem por objetivo uma excitação maior, em direção ao ápice do orgasmo, como nos adultos, mas é uma fruição.

A compreensão de que as crianças possuem dúvidas e curiosidades a respeito da vida sexual e de que os adultos (no caso deste trabalho: as educadoras de creche) têm um papel importante na transmissão e elaboração das informações sobre a sexualidade a essas crianças, nos leva a enfatizar a prioridade de que a sexualidade seja abordada no espaço da creche e da necessidade de que essas

educadoras recebam informação sobre o desenvolvimento infantil, e sobre sexualidade, conhecendo as explicações teóricas sobre como as crianças elaboram sua sexualidade e a forma de transmissão ao estágio de maturação afetiva e cognitiva de cada criança.

CAPÍTULO 2

A SEXUALIDADE OFERECIDA PELA FAMÍLIA E PELA ESCOLA

2.1 EDUCAÇÃO SEXUAL

Antes de discutir o que vem a ser educação sexual, faz-se necessário definir o que é educar alguém, principalmente uma criança. Bernardi (1985) coloca que educar alguém, numa concepção reprodutivista – na qual o autor é contrário –, quer dizer querer amestrá-la para que se comporte de um modo determinado, considerado normal para aquele contexto. Complementa dizendo que bem educada seria aquela pessoa que segue os padrões estabelecidos pelo costume vigente e que esteja “[...] perfeita e irreversivelmente condicionada neste sentido, e que portanto não precise de vigilância

ulterior ou de outros ensinamentos” (BERNARDI, 1985, p.40). Contrário a essa concepção reprodutivista, afirma que, um processo de educação se faz numa operação dialética, onde a pessoa é o sujeito e não o objeto da ação.

Em relação à expressão educação sexual o mesmo raciocínio de Bernardi (1985) se aplica, pois o adulto educa sexualmente uma criança conforme os padrões vigentes e aceitos em sua cultura, tornando-a ajustada em um determinado momento histórico. Destaca também, que o problema não reside em se ter uma educação sexual com definição adequada a uma criança, mas sim quando esta educação é altamente coercitiva e condicionada aos valores impostos por aqueles que se julgam detentores do saber.

Com a definição citada acima sobre educação, alguns autores – especialmente os vinculados ao Grupo de Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS)² e o próprio Guia de Orientação Sexual (1994), descrevem que há um debate na literatura a respeito de qual terminologia seria mais adequada: educação ou orientação sexual.

Figueiró (1995) aponta a diversidade dos termos encontrados: educação sexual, orientação sexual, informação sexual, que são utilizados como sinônimos, diferenciados e, diferenciados depois confundidos. O GTPOS² (1994) utiliza ‘educação sexual’ para referir-se a um processo de educação

² GTPOS é um Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual com sede em São Paulo-SP, realiza seu trabalho desde 1987 e é formado por uma equipe composta por psicólogos e pedagogos que se dedica à formação de profissionais para o trabalho com orientação sexual nas áreas de educação e saúde.

mais amplo, informal, realizado através da atuação da família, dos meios de comunicação etc e 'orientação sexual' para referir-se a um processo mais intencional, delimitado e formalizado. (CRUZ, 1996, p.35)

Vitiello (1994) destaca mais conceitos utilizados em relação às expressões já citadas, que ao nosso ver estão mais completos para este estudo. Coloca que existem as seguintes definições: aconselhamento, informação, orientação e educação. Enfatiza, também, as diferenciações entre cada uma e, assim, para o autor, essas diferenciações são

Informação é fornecer a alguém informações sobre determinados fatos não é, isoladamente, um processo educativo, embora possa fazer parte desse processo. Informar é uma atividade de ensino, de instrução, e não de educação, ao menos enquanto a informação for passada isoladamente. Já a orientação implica num mecanismo mais elaborado, segundo o qual baseando-se na experiência e nos conhecimentos do orientador se ajuda o orientando a analisar diferentes opções, tornando-o assim apto a descobrir novos caminhos. Aconselhar, por outro lado, consiste em auxiliar o aconselhando a decidir-se por um ou por vários dos possíveis caminhos que ele próprio já conhece; em outras palavras, aconselhar significa 'ajudar a decidir'. Educar, finalmente, embora possa passar a informar, por orientar e por aconselhar, é mais do que a soma dessas palavras isoladas. Educar, no sentido mais amplo, significa 'formar', não na acepção de que o educando seja uma cópia do educador, mas sim na de que o educador dá ao educando condições e meios para que cresça interiormente. A influência do educador, por isso mesmo, além de intensa, precisa ser contínua e duradoura, pois caso contrário não conseguirá seu intento. Nesse sentido, apenas pessoas da família e professores conseguem ser educadores. (VITIELLO, 1994, p.203-204)

Anatrella (1992) por sua vez, explica que existe uma confusão entre educação sexual e educação afetiva. Algumas escolas ou famílias acabam dando ênfase exagerada a uma educação sexual baseada em conteúdos biológicos. Cita que é importante passar conteúdos fisiológicos da sexualidade tanto às crianças como aos adolescentes, mas vê com maior importância a educação sexual afetiva; aquela que pode levar a criança a compreender que a sexualidade consiste em “[...] aprender a identificar os próprios sentimentos, as próprias emoções [...]”, objetivando a vivência de uma sexualidade plena e prazerosa. (ANATRELLA, 1992, p.263)

Mediante o exposto, optamos por trabalhar com a definição de educação sexual pois entendemos que este conceito explicita mais detalhadamente nossa proposta de estudo: a educação sexual infantil, compreendendo assim o ser humano como um sujeito da ação e não o seu objeto, inserido em um contexto cultural e por ele moldado, estando em constante relação dialética com a natureza, conforme explica Vygotsky (1984).

2.1.1 Diferentes Abordagens de Educação Sexual

Figueiró (1995), ao realizar estudo sobre a produção teórica no Brasil sobre educação sexual, no período de 1980 a 1993, apresentou cinco abordagens que puderam ser identificadas nas obras analisadas pela autora. São as seguintes: religiosa tradicional (católica ou protestante), religiosa liberadora (católica ou protestante), médica, pedagógica e a política, explicitadas por ela das seguintes maneiras:

- Abordagem religiosa (católica ou protestante): é tradicional e guia-se pelo sentido de formação do cristão, vinculando o sexo ao amor, ao casamento e à procriação. Na abordagem católica condiciona-se a vivência da sexualidade pelas normas católicas oficiais e ao amor a Deus. São apregoadas à virgindade, à castidade e o casamento que são sagrados e indissolúveis, ligando-se a Deus. Na abordagem protestante, a sexualidade deve ser vivida como mandam os ensinamentos bíblicos. Ambas enfatizam o ensinamento sobre a sexualidade para o pudor, apesar de valorizarem a transmissão de conteúdos sobre a sexualidade.

- Abordagem religiosa liberadora (católica ou protestante): baseia-se na conservação de princípios fundamentais, como: amor, justiça e respeito. Os assuntos referentes à sexualidade podem ser debatidos ou questionados pelo sujeito, num movimento de transformação social, exercendo-a com liberdade e responsabilidade. As informações adequadas sobre a sexualidade são enfatizadas,

levando o indivíduo a tomar consciência de sua cidadania. A educação sexual é compreendida como um ato político.

- Abordagem médica: enfoca a expressão saúde-doença. Valoriza a transmissão de informações sobre a sexualidade, numa medida preventiva. Enfatiza o tratamento médico para casos de ansiedade ou desajustes sexuais que comprometam a vivência da sexualidade. Dá muitas noções sobre as doenças sexualmente transmissíveis, como também aos métodos contraceptivos.

- Abordagem pedagógica: baseia-se no processo ensino/aprendizagem como uma maneira adequada de levar às pessoas uma vida sexual saudável. Ressalta a importância de uma educação mais formativa, que discuta valores, sentimentos, atitudes, normas, preconceitos.

- Abordagem política: aborda o papel do social na construção das normas sexuais e a influência recíproca entre as questões sexuais e o contexto social. Conclama para a discussão sobre repressão sexual, enfatizando a participação em movimentos de luta que visem a uma transformação social. Com as mudanças de valores, atitudes e preconceitos das pessoas, isso pode levá-las a uma realização sexual.

Para o estudo realizado neste trabalho, entendemos que a abordagem pedagógica é a que melhor atende ao assunto proposto, principalmente em constatar como as educadoras estão educando sexualmente seus alunos na creche.

2.1.2 Educação Sexual na Infância

Em relação à educação sexual, há de se ressaltar que esta, assim como todos os aspectos da educação em geral, está comprometida com o processo cultural. Cada pessoa "acultura-se" através das expressões, atitudes, gestos e falas do local onde vive e está inserida. Assim, a educação sexual se forma, também, pela comunicação verbal e não-verbal, observadas pela criança através da "[...] própria percepção do ambiente em que vive, seja no lar, na escola, na rua, através dos meios de comunicação." (SOUZA, 1991, p.28)

A educação sexual, vista como uma parte do processo educativo pelo qual uma pessoa passa, deve estar voltada para a formação de atitudes referentes à maneira de viver a sexualidade.

Cada etapa da vida de uma pessoa acontece com determinados objetivos. Também a educação sexual é pautada em diversos objetivos, pois afinal quem educa o faz com uma determinada finalidade. Assim, transcreveremos alguns trechos, embora longos, sobre os objetivos de uma educação sexual saudável.

1. Proporcionar à criança e ao jovem conhecimentos adequados à idade e maturidade pessoal, esclarecendo dúvidas, medos e conceitos errôneos, além de desenvolver atitudes sadias.
2. Viabilizar a igualdade social: homens e mulheres são cidadãos com mesmos direitos e deveres. Não impedir a realização social e profissional de indivíduos de sexo opostos ao seu...
3. Possibilitar a aquisição de conhecimentos que auxiliam no uso correto do vocabulário que nomeia as partes do corpo referentes à sexualidade em geral.
4. Ajudar a superar crendices, superstições e preconceitos que geralmente envolvem os comportamentos humanos frente à sexualidade.
5. Despertar o senso crítico diante da cultura e do consumo erotizados divulgados pelos meios de comunicação social.
6. Conhecer os aspectos da evolução sexual pelos quais passamos, para entender melhor o que ocorre em cada fase da vida.
7. Substituir a moral sexual tradicional, cheia de culpas, medo, vergonha e ignorância, por uma nova moral sexual, baseada no conhecimento, na opção livre e consciente e na responsabilidade.
8. Abrir perspectivas para mudar o comportamento, despertar o senso crítico e não perpetuar valores indesejáveis ou míticos. (CRUZ, 1996, p.25)

No Guia de Orientação Sexual (GTPOS, ABIA, ECOS³, 1994) encontramos a seguinte explicação dos objetivos de uma adequada educação sexual: “o objetivo de um trabalho de orientação sexual é favorecer o bem-estar sexual dos indivíduos”, acrescentando, em seguida

[...] os pressupostos deste **Guia de Orientação Sexual** são a expressão de valores pluralistas relacionados à sexualidade em consonância com os direitos de cidadania de uma

³ As siglas significam: GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual; ABIA – Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS e ECOS – Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana.

sociedade democrática. Os pressupostos se apoiam nos seguintes valores:

- Toda pessoa tem dignidade e valor próprio.
- A sexualidade é parte da vida das pessoas.
- A sexualidade inclui dimensões biológicas, éticas, espirituais, psicológicas e culturais.
- Os indivíduos expressam sua sexualidade de diversas formas.
- O exercício da sexualidade compreende aprender o respeito ao corpo, aos próprios sentimentos e aos dos outros.
- Numa sociedade pluralista, as pessoas deveriam respeitar a diversidade de valores e crenças nela existentes sobre a sexualidade.
- Todas as crianças deveriam ser amadas e cuidadas.
- Indivíduos e sociedade se beneficiam quando as crianças são capazes de conversar sobre sexualidade com seus pais e/ou outros adultos confiáveis.
- Todas as decisões sexuais têm efeitos ou conseqüências.
- Todas as pessoas deveriam fazer escolhas sexuais responsáveis.
- Explorar a própria sexualidade faz parte da busca do bem-estar sexual.
- Relacionamentos sexuais nunca deveriam ser coercitivos ou exploradores.
- Pessoas jovens que têm relacionamentos sexuais precisam ter acesso a informações e programas de saúde de qualidade. (GTPOS, ABIA, ECOS, 1994, p.11).

A partir destes objetivos de uma educação sexual saudável, pode-se perceber que são destacados aspectos que valorizam a sexualidade, principalmente a da criança, de tal modo que esta possa assumir seu corpo, livre de medo ou culpa, preconceito, vergonha, bloqueios ou tabus. Compreender a sexualidade deste modo implica em aceitar que a criança é um ser sexuado; que manifesta a sua sexualidade de uma maneira peculiar e tem direito a respostas às suas dúvidas.

Devemos sempre lembrar que educação sexual é “[...] um processo de vida inteira” (SUPLICY, 1990, p.19), e que também é lenta e progressiva, que vai se interiorizando e exteriorizando conforme a criança vai sendo orientada verbalmente ou não, de acordo com o que já citamos anteriormente.

Nos dias de hoje, não pode ser dito que há uma carência em relação à educação sexual, pois há mais de vinte anos que se publicam textos e materiais sobre o assunto. O que ocorre é um “[...] desconhecimento, mais ou menos voluntário, do funcionamento psicológico da criança” (ANATRELLA, 1992, p.263). O autor, enfatiza ainda que a educação sexual começa na maneira de viver a relação afetiva com a criança no seio da família, no meio ambiente, e não nos livros de anatomia. Acrescenta que “[...] é a maneira que como o adulto vive sua própria sexualidade que é educativa” (ANATRELLA, 1992, p.263). Uma de suas afirmações mais importantes é a de que se deve dar uma educação sexual afetiva, como já foi destacado, que é aquela que prioriza não somente dizer às crianças a verdade sexual, buscando não se antecipar a elas e não exibindo uma sexualidade adulta, pois querendo se dizer tudo à criança, alimenta-se um voyeurismo desnecessário em sua vida.

2.2 EDUCAÇÃO SEXUAL NA FAMÍLIA

Embora o nosso trabalho seja sobre uma discussão de como as educadoras lidam em relação à educação sexual na infância, achamos importante trabalharmos o aspecto educação sexual na família, pois esta se acha intrinsecamente ligada ao modo como a criança reagirá às manifestações sexuais dentro da creche.

Em relação à educação sexual na família, temos na literatura atual diversos materiais que buscam orientar os pais sobre a temática em questão. Os livros mais recentes abrangem a sexualidade infantil como um processo em construção. Vista assim, está se abandonando – ainda que vagarosamente – a concepção de que a criança é assexuada, idéia que foi muito encontrada nos livros mais antigos, mas ainda recente na maioria das opiniões dos adultos.

A família é vista como uma das estruturas sociais que mais atua na educação das crianças, sendo essa educação considerada como a mais precoce, orientada por adultos significativos, com atuação de muito mais tempo e de uma forma muito importante e significativa à criança.

É na família que são passadas as primeiras informações sobre a sexualidade, sejam elas verbais ou não. As crianças têm uma grande facilidade em “ler nos olhos” daqueles que falam com elas, em

perceber as ações e intenções que acontecem em sua volta, de uma maneira peculiar. Confirmando essa influência,

[...] como em todos os aspectos de sua vida, a criança aprende mais observando e copiando as atitudes dos pais ou figuras substitutas do que obtendo informações tiradas dos manuais, sem nenhuma confirmação tirada na prática diária. (SOUZA e OSÓRIO, 1993, p.13)

Barrilá e Bufano (1997) citam que a educação sexual alimenta-se não somente com aquilo que o educador diz (no caso, os pais), mas também com a maneira como o diz, com o significado que sabe dar às próprias palavras e ainda da maneira como vive a sua afetividade/sexualidade. No entanto, ainda hoje em dia, a maioria dos pais não tem uma segurança em passar informações verbais aos seus filhos, principalmente por terem tido também uma educação sexual deficitária e, talvez, mais reprimida que nos dias de hoje.

Gaiarsa (1986, p.135) ao referir-se à educação sexual na família, argumenta que “[...] o adulto desaprendeu de olhar bem em situação de contato e sexo. A tendência é a de desviar os olhos, ou olhar com avidez, ou vergonha, ‘desejo desenfreado’, ansiedade, até raiva.” Esse autor sugere que educação sexual tem muito mais a ver com emoções, sentimentos, visão de nudez, sensação de contato, curiosidade e gosto em ver e pegar o corpo e os genitais, do que com explicações verbais e científicas. A criança necessita desse contato, pois o que ela tem de mais típico é a sensorialidade. Os órgãos dos

sentidos são muito utilizados nesta faixa etária. É através deles que a criança apreende o mundo. As sensações são a sua linguagem própria, demonstrando isso em todos os seus gestos.

Alguns pais acreditam que se educarem seus filhos em relação à sexualidade, estarão incentivando-os a terem muita curiosidade e, principalmente, a anteciparem as relações sexuais. O risco será bem menor se a criança perceber-se alicerçada na verdade e crente de que a educação recebida é coerente com o que vê e com o que seu corpo expressa.

Suplicy (1990), ao defender a idéia de uma educação sexual pautada no diálogo franco, entre os membros da família, enfatiza que

Contrariando os preconceitos, as pesquisas mostram que as crianças que conversam com os pais sobre sexo são mais responsáveis e tendem a adiar o início das relações sexuais até o momento em que já se sentem amadurecidas, capazes de usar anticoncepcionais e de fazer uma escolha sem pressões. A possibilidade de poder tratar do tema ajuda na elaboração, compreensão dos conflitos e ansiedades, permitindo à pessoa iniciar a vida sexual de forma mais harmoniosa e integrada. (SUPLICY, 1990, p.22-23)

Educar sexualmente uma criança, então, não significa “iniciá-la” numa vida sexual ativa, ou seja, não é porque se fala sobre aspectos ligados à sexualidade, sobre sensações corporais, afetividade e prazer que se estará tirando a inocência ou a ingenuidade de uma

criança. Gaiarsa (1986) argumenta que é um mito dizer que a criança é inocente. O que ela faz é ignorar o universo convencional dos adultos. Além disso, ela não é “[...] pornográfica, porque ainda não sujaram de todo o sexo na sua cabeça – e nas suas sensações. Ela sente o que sente, sem interpretar nem julgar – sem reagir ao que sente em função do que lhe disseram (que sexo é feio).” (GAIARSA, 1986, p. 132)

Os recentes livros indicados para pais sobre a educação sexual dos filhos, insistem constantemente em dizer que a melhor maneira de educar os filhos é até fácil, bastando saber ouvir e experimentar deixar de lado os tabus e preconceitos, agindo com naturalidade. Até parece fácil dito assim, mas ainda o que se percebe são pais com muita dificuldade nesta área, pois realmente é muito difícil ensinar aquilo que não lhes foi ensinado e que não foi vivido.

2.3 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

É sabido que a escola tem uma função social muito importante na sociedade. O principal objetivo desta instituição é definido como sendo

[...] a aprendizagem de conhecimentos por meio da constituição de esquemas de pensamento que dêem conta das possibilidades de aprender, bem como o desenvolvimento de uma atitude diante do conhecimento. (GUIRADO, 1997, p.35)

Complementa dizendo que “[...] a sexualidade parece irreversivelmente constitutiva do ser humano, onipresente e nem sempre onisciente, ela vai atravessar as ações cotidianas de professores e alunos.” (GUIRADO, 1997, p.35). Portanto, não querer, ou não conseguir trabalhar a sexualidade na escola é quase que uma missão impossível.

Assim, os educadores têm uma importância fundamental na vida de uma criança. Eles são os mediadores da aprendizagem formal, mas também são modelos de identificação sexual dos seus alunos, pois assim como os pais, transmitem – verbal ou não-verbalmente – informações sobre a sexualidade. A escola, querendo ou não, interfere na construção da sexualidade de cada aluno.

A sexualidade está presente também na escola, isso não se pode negar. Uma pergunta se faz importante aqui: desde que época alguém se deu conta deste aspecto na escola? Sayão (1997b) fez uma retomada histórica muito interessante sobre a “entrada” da sexualidade na escola, ressaltando alguns fatos e datas significativas,

tanto em outros países, como no Brasil. Achamos importante contextualizar historicamente a educação sexual oferecida na escola, pois nos faz compreender, ou pelo menos, constatar como estamos pensando ou agindo atualmente sobre este aspecto no espaço da escola.

Inicia a caminhada histórica informando que

[...] alguns estudiosos apontam que, na França, a partir da segunda metade do século XVII, a chamada educação sexual começou a preocupar os educadores, coincidindo com o desenvolvimento de noções relativas à repressão das manifestações da sexualidade infantil. (SAYÃO, 1997b, p.107)

A autora comenta que o foco de repressão concentrava-se na masturbação, tendo como pano de fundo as idéias do educador Rousseau, que apregoava que a ignorância era a melhor garantia de manutenção da pureza infantil. Como a ignorância não era de todo possível, a repressão e a informação dirigidas a quaisquer atos considerados sexualizados, eram considerados os mais adequados atos educativos à época.

No final do século XIX, ainda na Europa, a preocupação segue agora com a informação sobre as doenças venéreas⁴, a degenerescência da raça e o aumento dos abortos clandestinos.

No início do século XX, a educação sexual escolar ganha novos valores, como “[...] ensinar aos jovens a transmitirem a vida, dada a ligação entre instinto sexual e reprodução humana.” (SAYÃO, 1997b, p.107). No período pós-guerra, ainda na França, os projetos sobre a implantação de incluir nos currículos escolares, a educação sexual ganha força. Em 1973 há um decreto oficializando estes projetos.

No Brasil, a história da educação sexual escolar é marcada por avanços e recuos (BARROSO; BRUSCHINI, 1983). No início do século XX, com o avanço das idéias médico-higienistas que estavam atuantes na Europa, surgem as primeiras idéias sobre educação sexual na escola, que tinham como objetivo o combate à masturbação, às doenças venéreas, visando também a preparação da mulher para ser mãe e cumprir o seu exercício de esposa.

Na década de 20, os movimentos feministas imperavam e, com a influência de Berta Lutz (SAYÃO, 1997b), a reivindicação pela educação sexual escolar ganha novos rumos. Agora, ela estava voltada para a proteção à infância e à maternidade. Em 1928, foi aprovada,

⁴ A expressão doença venérea veio da deusa grega Vênus – deusa da formosura, dos prazeres, do amor, portanto estava relacionada a prazer, devendo assim ser

em um congresso nacional de educadores, uma proposta para educação sexual nas escolas.

Em 1930, o jornal “Diário da Noite” realizou uma pesquisa obtendo apoio sobre a educação sexual na escola, mas apontando divergências quanto às estratégias de ensino e conteúdos programáticos. No Rio de Janeiro, nesse mesmo ano, o Colégio Batista inclui no seu currículo o ensino da evolução das espécies e educação sexual. Por causa dessa inovação,

O professor Stawarski, responsável pela iniciativa, sofreu processo jurídico e foi demitido posteriormente, muito embora o programa inicialmente se restringisse à análise do papel da mulher na reprodução, e, cinco anos mais tarde, incluísse o estudo do comportamento sexual masculino. (SAYÃO, 1997b, p.108)

Da década de 30 a 50, poucas iniciativas foram encontradas nesta área, sendo uma época em que a Igreja Católica mantinha severa repressão ao tema. Nos anos 60, surgem livros do padre Charbonneau, que apresentavam escritos sobre a ótica da moral católico-cristã, e foram bastante difundidos entre pais e educadores.

Esta década foi bastante importante para a educação sexual na escola. Nos anos entre 63 e 66, um colégio em Minas Gerais manteve um programa de educação sexual para alunos do então quarto ano ginasial (atualmente a oitava série do Ensino

reprimida qualquer expressão ligada à sexualidade. Hoje é mais utilizado o conceito DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis.

Fundamental); no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro de Alcântara, em 1964, adotou a educação sexual para todas as séries. Ainda nesta cidade, em 1968, os colégios André Maurois, Infante Dom Henrique e Orlando Rouças introduziram a educação sexual em seus currículos.

Em São Paulo, também ocorreram experiências importantes no âmbito da educação sexual na escola. As escolas públicas foram amparadas, entre 1954 e 1970, pelo Serviço de Saúde Pública do Departamento de Assistência ao Escolar, que oferecia aulas de educação sexual na escola às meninas da quarta série primária. Eram repassadas noções sobre a puberdade também para as mães. Esse programa foi interrompido pela Secretaria de Educação, em 1975.

Ainda em São Paulo, muitas escolas começaram a adotar a educação sexual, tendo como objetivos “[...] a informação dos aspectos biofisiológicos, e tinham como meta a normatização de condutas” (SAYÃO, 1997b, p.109). Orientadores Educacionais e professores de Ciências eram os responsáveis pela transmissão destas informações.

Os projetos de leis, enfatizando a educação sexual nas escolas, começaram a proliferar.

Em 1968, a deputada Júlia Steimbruck, do Rio de Janeiro, apresentou um projeto de lei que propunha a introdução obrigatória da educação sexual em todas as escolas do país. Em novembro de 1970, esse projeto de lei ainda se

encontrava em tramitação. Apesar de ter recebido apoio por parte dos deputados, intelectuais e educadores, teve maior peso o parecer contrário apresentado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, que, no mesmo ano, pronunciou-se radicalmente contra a introdução da educação sexual nas escolas. Uma frase já famosa desse parecer, ao defender as supostas inocência, pureza e castidade das crianças dizia: 'Não se abre à força um botão de rosa, sobretudo com as mãos sujas'. (SAYÃO, 1997b, p.109)

Com o regime militar dominando a política brasileira, as propostas inerentes ao trabalho de educação sexual na escola, foram reprimidas, principalmente alegando que era da responsabilidade da família a educação sexual das crianças.

Já no decorrer da década de 80, as escolas de orientação religiosa, da rede privada de ensino, se preocuparam com a educação sexual dos seus alunos (principalmente dos adolescentes), por causa do aumento do número de gravidez indesejada entre os adolescentes e o surgimento da AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida). Os espaços abertos para o debate sobre a sexualidade eram muito incipientes. Eram convidados palestrantes, como por exemplo, psicólogos e médicos para debaterem a temática sexualidade.

Em 1989, sob responsabilidade do Professor Paulo Freire, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, decidiu implantar a educação sexual nas escolas públicas de primeiro grau e depois na Educação Infantil. Este trabalho foi assessorado pelo já citado

GTPOS, com a incumbência de formar profissionais sobre assuntos relacionados à educação sexual, “[...] com o acompanhamento continuado em supervisão semanal.” (SAYÃO, 1997b, p.111)

Muitos trabalhos semelhantes a estes foram implantados em várias capitais e grandes cidades brasileiras, como: Recife, Campo Grande, Santos, Florianópolis, Goiânia e Belo Horizonte, como também várias instituições de natureza não-governamental, tais como: SOS CORPO, ABIA, ECOS, foram criadas com a finalidade de produzir materiais e na formação de profissionais da educação para o trabalho de educação sexual e prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis enfatizando a AIDS.

Em 1997, o Ministério da Educação e Cultura – MEC coordenou a elaboração dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental), incluindo a educação sexual como um dos “temas transversais”. Ele foi apreciado pelo Conselho Nacional de Educação e está contemplado no volume X, aliando-se a um trabalho articulado com outras disciplinas e outros temas, como: ética, saúde, meio ambiente e pluralidade cultural.

Já, em 1998, o MEC (Ministério de Educação e Cultura) elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, importante enquanto parâmetros curriculares norteadores da Educação Infantil, que inclui a creche. Destaca um capítulo sobre a importância da educação sexual para as crianças que freqüentam a Educação

Infantil, como também a necessidade dos educadores se atualizarem nesta temática, discutindo esse assunto em equipe.

Pelo histórico acima apontado, vê-se que a educação sexual na escola passou por diferentes abordagens: de caráter formativo; biologizante; repressivo às manifestações sexuais; informativo quanto às Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST e gravidez precoce, até as mais recentes, a de se associar a idéia do prazer à sexualidade.

No presente trabalho desejamos conhecer como as crianças de zero a três anos vêm tendo o desenvolvimento de sua sexualidade trabalhado pelas educadoras de creches, e se estas estão preparadas para esta abordagem, em relação a cursos, palestras, curiosidade pessoal e profissional. E por que **educadoras?**

Na idade pré-escolar, na grande maioria, são as mulheres que ministram aulas. Portanto, os alunos têm como um grande “modelo” sexual esta mulher que, diariamente está em contato com eles. O jeito de falar, de se vestir, de acariciar, de olhar seus alunos influenciará muito a manifestação sexual do seu aluno. Geralmente as professoras são as mais jovens do corpo docente, como também são elas que engravidam, causando nos alunos um grande interesse pela gestação. Nesse sentido a creche é “[...] um espaço tipicamente feminino”, e “[...] a ocupação do educador de creche é uma atividade de gênero feminino, seja ela exercida por homens ou

mulheres” (LAVIOLA, 1998, p.43-44). Essa ocupação foi relegada à mulher por ser uma atividade que se baseia na reprodução do espaço privado do lar e por lembrar a rotina de suas casas, bem como os cuidados para com seus próprios filhos. Ainda se encontram locais, principalmente aqueles administrados por entidades assistenciais, em que impera um discurso que ainda vê a creche como um mal necessário, devendo ser para criança equivalente a um segundo lar, e a educadora como se fosse uma segunda mãe, portanto, a creche acaba se constituindo num segundo lar.

Embora a criança indo para a creche, encontre-a estruturada como uma “segunda casa”, percebe que não pode manifestar-se sexualmente, pois agora já não é mais uma atividade de privacidade, mas se torna coletiva. Para as crianças, especialmente o banho e a ida ao banheiro, são realizados em conjunto, por um grupo de crianças. São grandes momentos de descoberta e prazer, pois

Conhecer o corpo nu da outra criança, ver as diferenças, conhecer o próprio corpo, tocar-se e experimentar sensações novas, tudo isso compõe a sexualidade infantil e faz parte do desenvolvimento sadio das crianças. (LAVIOLA, 1998, p.45)

Ainda segundo essa autora, algumas educadoras preferem acreditar que não ocorrem essas cenas ou fatos expressivos de manifestação sexual, achando que é muito cedo pela idade dos seus

alunos. Outras até escutam ou percebem “fatos sexuais” e preferem reprimi-los, castigando os alunos que assim os fizeram. Também há o grupo que, ao perceber que seus alunos estão questionando ou apresentando cenas sexuais, levam a situação aos seus superiores – direção, coordenação, orientação pedagógica ou psicólogos escolares. Assim feito, acabam delegando aos outros a sua função de mediadora da situação, principalmente por ter estado presente na ocorrência do fato e ter partilhado das emoções que o permearam. Ao passar as informações para outras pessoas, a fim de que estas resolvam a situação, acabam se eximindo da sua real função, como também achando que são os outros que são obrigados a resolverem estes “problemas”.

Com isso, os alunos percebem que, também na escola, expor a sua manifestação sexual, tanto em forma de perguntas como de toques corporais, é proibida. Assim, procuram lugares e momentos propícios para que isso ocorra. Muitas são as situações desta natureza que ocorrem na escola.

- Curiosidade: pouco depois dos 2 anos, a identidade sexual é a questão que mais interessa. Geralmente as crianças se satisfazem olhando os irmãos, e eventualmente os pais, sem roupa. Mas, quando isto não é possível em casa, será na escola que tentarão obter esta informação; é muito comum as crianças irem juntas ao banheiro para se olhar, se tocar, se conhecer e se descobrir.

- Palavrão: por volta dos 3-4 anos, os alunos aprendem a falar palavrão. Pode-se dizer que a escola é o lugar do palavrão.
- Masturbação: se a masturbação ocorrer na sala de aula, o professor deverá explicar para a criança que aquele não é um comportamento feio ou errado, mas não é uma atitude adequada para lugares públicos, como a escola. Quando a criança se masturba durante as atividades em sala de aula, geralmente é sinal de que algo não está bem (ou em casa, com ela mesma, ou na classe).
- Brincar de médico: os professores constataam que em geral os jogos sexuais são realizados na hora do recreio. As crianças escolhem um lugar protegido, fora da vista do adulto.
- Abuso sexual: algumas professoras já enfrentaram situações em que um aluno incentivava um colega bem mais jovem a fazer brincadeiras sexuais (como colocar o pênis na boca do menor). Outras vezes é o pequeno que propõe aos coleguinhas brincadeiras estranhas à sua idade
- Homossexualidade: alguns professores logo pensam em homossexualidade quando vêem dois meninos envolvidos em jogos sexuais ou duas meninas de mãos dadas. Pois saibam que a homossexualidade está mais na cabeça dos adultos do que na das crianças. Ser homossexual é um caminho complexo, com muitos fatos desconhecidos pela ciência e que certamente tem mais a ver com a relação afetiva da criança com seus pais do que com qualquer brincadeira infantil. (SUPLICY, 1990, p.73-78)

Portanto, é na escola, principalmente na creche, que muitos fatos ligados à sexualidade acontecerão, pois os alunos se vêem todos os dias, criam vínculos fortes de amizade e se sentem protegidos por isto. Além disso, muitas dessas manifestações relacionadas à sexualidade ocorrerão no espaço escolar, visto que em casa são reprimidas ou ignoradas.

A educadora deve, então – dizem os livros indicados sobre a sexualidade infantil –, falar com naturalidade sobre a sexualidade, mas como cita Gaiarsa (1986, p.133) “quero saber QUEM

(sic) tem essa naturalidade?”. Realmente, assim como os pais, as educadoras também não tiveram, na maioria, orientações, informações ou uma própria educação sexual. Com certeza, será muito difícil passar orientações às crianças que não sejam as adequadas, ainda mais “naturalmente”.

Além da própria experiência pessoal, as educadoras precisam de uma mudança de atitude, quererem aprender, abrirem-se ao desafio, que é a educação sexual. Necessitam participar de cursos, debates, grupos de estudos entre outras atividades de capacitação, possibilitando assim uma troca de experiências entre o grupo profissional. Souza (1991, p.121) diz que não existe um professor que deva ser considerado como o educador sexual de uma instituição, pois alega que “[...] todo professor é um educador sexual [...]”, não importando a matéria que leciona, pois ele é o centro das atenções e, conseqüentemente, será imitado por seus alunos. No caso das creches, uma mesma educadora, ou sua auxiliar (como adultas), é que está em contato direto com a criança, sendo prioritariamente o modelo sexual que a criança convive em seu dia-a-dia.

Gaiarsa (1986) propõe que a educadora deva, ao trabalhar com a sexualidade, não assumir a postura do “certo” ou do “errado”. Segundo ele, a metodologia usada nas escolas deve ter as seguintes características

- Participativa: deve haver comunicação horizontal entre todos os participantes, tendo todos iguais direitos de serem ouvidos e terem suas dúvidas discutidas.
- Dialógica: o núcleo de atenção dessa metodologia deve ser o livre diálogo, sendo todos os aspectos dos temas discutidos com ampla participação. Deve-se partir do princípio que todos, inclusive o "educador", tem algo a ganhar com o diálogo.
- Baseada na realidade sócio-cultural: as situações devem ser apresentadas e analisadas dentro de um contexto sócio-cultural em que se valorize o cotidiano dos participantes.
- Desenvolvida com criatividade: não devem existir fórmulas prontas, mas sim um roteiro genérico onde irão se inserindo, com criatividade, soluções para situações emergentes das discussões.
- Intimista: todos os participantes devem ter suas vivências pessoais compartilhadas, sem censuras e sem julgamentos.
- Lúdica: finalmente, é importante que se acentue o lado lúdico da educação. É importantíssimo que fique claro para todos que o ganho de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes não precisa ser um processo aborrecido e desagradável. Devemos sempre lembrar que se pode dizer sisudamente grandes asneiras, e que sorrindo também se pode expressar grandes verdades. (GAIARSA, 1986, p.209-210)

As maneiras como as educadoras lidam com as manifestações da sexualidade das crianças pode revelar como estas estão sendo educadas sexualmente por este universo adulto com o qual convivem e, por ventura, como levarão esse aspecto para a sua vida futura.

É no espaço da creche que, as educadoras, poder-se-iam apoiar em informações, orientações e discussões seguras sobre a sexualidade infantil, pois é um espaço privilegiado enquanto facilitador do desenvolvimento afetivo, físico e cognitivo, propiciando um

crescimento saudável das crianças. Assim, a sexualidade ganha um novo significado e a educação sexual ganha importância enquanto um direito infantil, ajudando-as a desenvolverem a noção de respeito pelo outro e por seu próprio corpo, noções essas fundamentais para o convívio em sociedade e para o exercício saudável da sexualidade.

CAPÍTULO 3

A IMPORTÂNCIA DO ADULTO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A importância em se investigar, em um primeiro momento, a compreensão que educadoras de creche têm acerca das manifestações de sexualidade de crianças de zero a três anos, é indiretamente um estudo sobre como as pesquisadas viveram a sua própria educação sexual e, assim, como encaram a sexualidade infantil. Num segundo momento, enfocamos a importância da formação geral da educadora de creche, como também da necessidade de um aprofundamento específico em sexualidade infantil.

Não é nossa preocupação, no momento, em saber como as entrevistadas viveram e vivem a sua própria sexualidade, mas não podemos desconsiderar que, pela sua vivência sexual, acabam observando, interpretando e avaliando a sexualidade infantil. Laviola

(1998, p.49) nos confirma que “[...] é com o olhar adulto que acabamos significando a sexualidade das crianças.”

A reação dos adultos às explorações da criança em seu próprio corpo e aos jogos sexuais com outras crianças, fornece-lhe parâmetros sobre o modo como é vista a busca de seu prazer. Esse contexto pode influenciar seus comportamentos atuais e a composição de sua vida psíquica.

A criança, desde que nasce já vai incorporando a sua cultura de origem, descobrindo que seu modo de agir depende da interação com outros seres humanos, principalmente os adultos. O comportamento da criança recebe, então, influência dos costumes e objetos da sua cultura e assim ela assimila, ativamente, habilidades que foram construídas pela história social ao longo de milênios.

Sem qualquer pretensão de aprofundamento, apresentamos algumas idéias de três estudiosos do desenvolvimento infantil, René Spitz, Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotsky, que foram elencados por terem se preocupado com aspectos importantes da criança, relacionados ao nosso estudo: a afetividade e o desenvolvimento cognitivo.

3. 1 DESENVOLVIMENTO AFETIVO NA INFÂNCIA

3.1.1 Algumas Idéias de René Spitz

Em relação ao desenvolvimento afetivo na infância, quem contribuiu sobremaneira nos estudos teóricos, foi René Spitz. Seus trabalhos realizados a partir de observações diretas, referem-se às relações mãe-filho durante os dois primeiros anos de vida. Demonstrou as conseqüências para o desenvolvimento psíquico e somático das carências afetivas na criança nesse período.

Spitz (1965) enfatiza a importância da relação objetal, ou seja, a relação complementar, uma díade entre mãe e filho que é estabelecida desde o primeiro contato materno com o bebê.

Esse estudioso ao dar importância a essa relação diádica, explica que

[...] a maior parte do primeiro ano de vida do bebê é dedicado ao esforço da sobrevivência e à formação e elaboração dos instrumentos de adaptação necessários a esse objetivo. A cada momento, Freud lembra-nos que a criança, durante este período de sua vida, é indefesa e incapaz de sobreviver por meio de seus próprios recursos. O que falta a uma criança é compensado e fornecido pela mãe. Esta propicia a satisfação de todas as suas necessidades. O resultado é uma relação complementar, uma díade. À medida que, no decorrer do primeiro ano de vida, as potencialidades da criança se desenvolvem, ela se torna independente de seu ambiente. Este processo, obviamente, ocorre tanto no setor

somático, como no setor psicológico da criança. [...] (SPITZ, 1965, p.23-24)

Spitz (1965) afirma, então, que essa relação entre mãe-filho é extremamente importante para o desenvolvimento afetivo de uma criança. A própria presença da mãe, sua própria existência, suscita reações no bebê e vice-versa. Há, no recém-nascido, uma busca de comunicação com sua parceira mais próxima – a mãe, e com o decorrer das semanas torna-se cada vez mais dirigida. Se esta troca de informações for prazerosa e recíproca, o bebê repetirá as ações, dominando o comportamento específico de sucesso. Por outro lado, desistirá das ações que regularmente conduzem ao fracasso. Se a atitude da mãe é

[...] maternal e carinhosa ela aprecia praticamente todas as atividades do filho. Seus afetos, seu prazer, suas próprias ações conscientes ou inconscientes, facilitam inúmeras e várias ações do filho. (SPITZ, 1965, p.121)

Esse autor confirma que o maior grau de facilitação para as ações do bebê é propiciado mais pelas atitudes inconscientes da mãe, do que pelas conscientes.

Assim, a criança absorve ações da mãe pelo seu entendimento simbiótico com esta. Spitz (1965) entende que há uma comunicação intrínseca entre ambas, explicitando comunicação como qualquer mudança perceptível de comportamento, sendo intencional

ou não, com a ajuda da qual uma ou várias pessoas podem influenciar a percepção, os sentimentos, o pensamento ou as ações de uma pessoa, voluntariamente ou não. A mãe comunica-se com o bebê, nos seis primeiros meses de vida, em um nível não-verbal, compreendido como uma sensibilidade e aguçado entendimento materno.

Para explicar este fato, esse autor cita Freud (1900) que descreveu o “sono da enfermeira”: o tipo de sono no qual a mãe dorme calmamente com o barulho intenso do tráfego, mas acorda com o mais leve gemido do filho. Spitz (1965) afirma que a “boa” (grifos nossos) mãe pode adivinhar as necessidades do filho, compreender o seu choro e o que ele está balbuciando.

Essa forma de comunicação entre mãe e filho exerce uma pressão constante, que modela a psique da criança. Cada parceiro, nessa dupla, percebe o afeto do outro e, por sua vez, responde com afeto, numa troca afetiva recíproca e contínua.

O estudioso, nessa mesma discussão, afirma que para a sua pesquisa, é interessante observar que

[...] é de especial interesse para nossa pesquisa observar que o desenvolvimento da percepção afetiva e das trocas afetivas precede todas as funções psíquicas; estas irão subsequentemente desenvolver-se a partir dos fundamentos fornecidos pela troca afetiva. Os afetos parecem manter essa tendência durante o resto do desenvolvimento, pelo menos até o final do primeiro ano de vida. Em minha opinião, eles a mantêm por muito tempo ainda. (SPITZ, 195, p.132)

Afetos de prazer surgem no decorrer dos três primeiros meses de vida, e a reação de sorriso é a sua manifestação mais notável. Chorar, principalmente quando o parceiro afetivo (no caso, a mãe) sai, é o indicativo claro da expectativa de tensão em elevação.

Quando as relações entre o bebê e a mãe não se mostram adequadas, consideradas como “impróprias” por Spitz (1965), é que a personalidade da mãe foi incapaz de oferecer ao filho uma relação normal, agindo como um provocador de doença. Esse autor denominou um grupo de distúrbios na relação diádica, classificando-os como doenças psicotóxicas da infância.

Os padrões de comportamento materno que podem levar a essas doenças são assim definidos

- a) Rejeição primária manifesta
- b) Superpermissividade ansiosa primária
- c) Hostilidade disfarçada em ansiedade
- d) Oscilação entre mimo e hostilidade
- e) Oscilação cíclica de humor da mãe
- f) Hostilidade conscientemente compensada. (SPITZ, 1965, p.187)

Spitz (1965) também denominou as doenças de carência afetiva, que têm como causas as privações da criança, tais como: alimento, higiene, calor etc, que geralmente resultam da ausência física da mãe e que sua/seu substituta/o seja inadequada/o. Essa privação pode provocar no bebê, diversos distúrbios emocionais,

destacando-se a ansiedade infantil, a cólica de três meses, depressão anaclítica⁵ etc.

Esse autor conclui seu trabalho da gênese da relação objetal entre mãe e filho, destacando a importância da díade entre os dois, para o desenvolvimento afetivo infantil. Se houver alguma dificuldade nessa relação, provavelmente poderá ocorrer um distúrbio na psique da criança, desde a mais tenra idade.

Novamente, enfatizamos a importância do adulto no desenvolvimento da personalidade da criança, priorizando aqui o aspecto afetivo. No próximo item, discutiremos o desenvolvimento cognitivo infantil, segundo Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotsky.

3.2 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA INFÂNCIA

3.2.1 Algumas Idéias de Jean Piaget

Nesse trabalho não priorizamos um estudo aprofundado da proposta piagetiana, mas sim a importância dos estudos desse autor, com crianças, quanto ao desenvolvimento cognitivo e a inter-

⁵ Spitz (1965) explica depressão anaclítica como uma privação da mãe para uma criança por mais de cinco meses, sem ter recebido um substituto aceitável.

relação dessas com o adulto, em seu processo de construção do conhecimento.

Piaget, biólogo por formação, estudou, por muito tempo, do início do século passado até quase o fim da década de setenta, a adaptação de moluscos ao serem transferidos de um lugar para outro.

Seu trabalho intenso em Biologia o conduziu à conclusão de que o desenvolvimento biológico humano não era devido apenas à maturação (e hereditariedade), mas também a variáveis do ambiente. (WADSWORTH, 1999, p.31)

Propôs-se, então, a estudar as mudanças ontogenéticas no funcionamento cognitivo, do nascimento à adolescência.

Observando crianças, principalmente seus três filhos, Jaqueline, Lucienne e Laurent, Piaget desenvolveu uma técnica clínico-descritiva, que consistia em fazer perguntas individuais às crianças, sobre questões selecionadas por ele, com o posterior registro das respostas e do raciocínio das crianças.

Com essa observação sistemática das respostas das crianças, Piaget (1965) propôs que as mudanças no desenvolvimento cognitivo infantil ocorrem com o objetivo de buscar um equilíbrio

[...] no desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim, do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das idéias infantil à sistematização de raciocínio do adulto. (PIAGET, 1965, p.11)

Piaget (1965) em sua pesquisa, classificou o desenvolvimento cognitivo em quatro estágios, que aqui apresentamos de um modo sucinto:

1. Estágio de inteligência Sensório-Motora (0-2 anos): nesse estágio, o comportamento da criança é basicamente motor, ela não representa eventos internamente, não elaborando ainda o pensamento conceitual.

2. Estágio de inteligência Pré-Operacional (2-7 anos): esse período é caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem e outras formas de representação, como também pelo rápido desenvolvimento conceitual.

3. Estágio de inteligência Operatória-Concreta (7-11 anos): agora, a criança já consegue desenvolver a capacidade de aplicar o pensamento lógico a problemas concretos, prioritariamente no presente.

4. Estágio de inteligência Operatória-Formal (11-15 anos ou mais): nesse estágio, as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado, conseguindo aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas.

Em outro trabalho seu, o estudioso afirma que o desenvolvimento cognitivo é concebido como um fluxo contínuo de modo cumulativo, em que cada etapa é construída sobre as anteriores, integrando-se a elas.

De um modo geral, o fato a ser enfatizado é que o padrão de comportamento característico dos diferentes estágios, não se sucede um ao outro de modo linear (aqueles de um dado estágio desaparecendo no momento em que o que se segue toma forma), mas como camadas de uma pirâmide (de cima para baixo ou de baixo para cima), em que o novo padrão de comportamento, simplesmente, é adicionado aos velhos para completar, corrigir ou com eles combinar. (PIAGET, 1952, p.329)

Em todos os estágios, Piaget (1965) confirma que esse desenvolvimento cognitivo acontecerá na criança, com a ajuda de alguém mais velho que ela, quer seja seus pais, seus irmãos ou outros adultos significativos em sua vida, como os professores.

3.2.2 Algumas Idéias de Lev Semenovich Vygotsky

Vygotsky nasceu e viveu quase na mesma época que Piaget, só que enquanto esse último residiu na Suíça, Vygotsky viveu na Rússia, sendo assim fortemente influenciado pelo movimento pós-revolucionário que esse país sempre sofreu. Rego (1995, p.26) ao

descrever essas influências destaca que “[...] o fato de ter sido um intelectual russo, [...] contribuiu para que se envolvesse ativamente na construção de uma abordagem transformadora da psicologia e da ciência soviética vigentes daquele período.”

Estudioso de Literatura, História, Medicina e Direito, interessou-se também pela Psicologia a partir de seu contato, no trabalho de formação de professores, com os problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, afasia etc. Essa experiência o estimulou a encontrar alternativas que pudessem ajudar o desenvolvimento de crianças portadoras dessas deficiências. Isso é definido porque

[...] na verdade, seu estudo sobre a deficiência (tema a que se dedicou durante vários anos) tinha, não somente o objetivo de contribuir na reabilitação das crianças mas também significava uma excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro de sua pesquisa. (REGO, 1995, p.23)

O projeto principal de seu trabalho consistiu na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética.

Vygotsky (1984) enfatiza a importância do adulto no desenvolvimento cognitivo infantil, pois desde o nascimento o bebê

está em constante interação com os mais velhos de sua cultura, que não só asseguram sua sobrevivência, mas também medeiam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história.

Com a ajuda do adulto, a criança assimila ativamente as habilidades que foram construídas pela história social ao longo de milênios, como por exemplo: aprender a andar, a comer com talheres, a controlar os esfíncteres, como também a agir e manifestar-se sexualmente. Através das intervenções constantes de adultos significativos às crianças, os processos psicológicos mais complexos começam a se formar. Estes processos psicológicos complexos, para Vygotsky (1984), foram definidos como funções psicológicas superiores. Estas consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, como a capacidade de planejamento; a memória e escolha voluntárias; a imaginação etc.

Estes processos mentais são considerados superiores, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas e processos voluntários que dão ao ser humano a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. As funções psicológicas superiores não são inatas, mas se originam nas relações entre os seres humanos e se

desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento.

Vygotsky (1984) defende esta proposta, explicando que as ações humanas só se tornam realmente humanizadas, quando a sua função e significado são compreendidos em determinada sociedade. O processo de internalização das funções psicológicas superiores, para este autor, consiste numa série de transformações, assim definidas por ele:

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos⁶, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.

b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois no interior da criança (intrapysicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. (VYGOTSKY, 1984, p.75)

⁶ Para Vygotsky (1984), os signos regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas, podendo assim controlarem voluntariamente sua atividade psicológica e ampliarem sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações.

Assim, a forma de ser e agir de um ser humano, não se dá *a priori*, como também não é imutável e nem universal. Ela se origina nas relações do indivíduo com o seu contexto cultural e social, propiciando à característica psicológica deste a internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.

Ao passarmos, brevemente, por essas concepções teóricas, de Spitz, Piaget e Vygotsky, que se preocuparam com o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança, pretendemos corroborar a importância dos adultos, principalmente os significativos – pais e educadores – na vida de uma criança. É com a influência verbal ou não-verbal desses que a criança vai se apropriando da cultura a que está inserida, formando a sua própria identidade.

Com o aspecto da sexualidade isto também ocorre. A criança incorpora os valores, os costumes e a interpretação dada pelos mais velhos, que representam um contexto sócio cultural à criança. Essa, recebe uma informação, de primeiro momento, não-verbal, não falada, acompanhando as atitudes dos mais velhos, numa observação silenciosa.

E a criança [...] desde a mais tenra idade, sabe ler os olhos e vai percebendo a constituição familiar: seus membros, suas atitudes e seus olhares. [...] recebe a informação não verbalizada, posiciona-se como homem ou mulher e vai participando, de acordo com suas possibilidades e maturidade. (SOUZA, 1991, p.43)

A autora afirma que a família é um dos modelos de comportamento sexual da criança. Nela se estabelecem as bases das atitudes sexuais das crianças. É no espaço familiar que a criança recebe com maior intensidade as noções de como construir sua vida e como expressar a sua sexualidade.

Tanto na família como na instituição educativa, as explorações sexuais das crianças mobilizam valores, crenças e conteúdos dos adultos, num processo que nem sempre é fácil de ser vivido. Sobretudo se virem na curiosidade e exploração das crianças uma conotação de promiscuidade ou manifestação de algo "anormal". A tendência é que, quanto mais tranqüila for a experiência do adulto no plano da sua própria sexualidade, mais natural será sua reação às explorações espontâneas infantis.

Antes mesmo do nascimento, os familiares manifestam curiosidade em saber se o bebê será menino ou menina. Já nesse momento começam a construir expectativas diferentes quanto ao futuro da criança, conforme a representação que é feita do papel do homem e da mulher em seu grupo social. Com o nascimento, as expectativas e os planos tendem a se intensificar e se fazem presentes nas interações cotidianas com a criança, desde a escolha da cor da roupa, passando pelos brinquedos a serem oferecidos, até as atividades e brincadeiras permitidas. Assim, ser homem ou mulher varia conforme a cultura e o momento histórico, pois supõe mais do

que as características biológicas de um outro sexo, o desempenho de papéis atribuídos socialmente.

Ao se perceberem como menino ou menina, as preocupações das crianças não residem mais unicamente nas diferenças anatômicas, mas nas características associadas ao ser homem ou mulher.

Após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas.

A estrutura familiar na qual se insere a criança fornece-lhe importantes referências para sua representação quanto aos papéis de homem e mulher. Em um mesmo grupo de creche ou pré-escola, as crianças podem pertencer a estruturas familiares distintas, como uma que é criada pelo pai e pela mãe, outra que é criada só pela mãe, ou só pelo pai, ou ainda outra criada só por homens ou só por mulheres.

Além dos modelos familiares e escolares, as crianças podem constatar, por exemplo, que nas novelas ou desenhos veiculados pela televisão, homem e mulher são representados conforme visões presentes na sociedade. Essas visões podem

influenciar a sua percepção quanto aos papéis desempenhados pelos sujeitos dos diferentes gêneros.

Conhecer as propostas teóricas que apontamos acima – Spitz, Piaget e Vygotsky – com certeza, poderão contribuir no trato pedagógico, social e emocional para com a criança, principalmente para a informação dos adultos que trabalharão com crianças pequenas, que trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

OS ADULTOS DA CRECHE: QUEM SÃO AS EDUCADORAS DE CRIANÇAS PEQUENAS HOJE?

Muito se tem dito da importância da formação profissional dos educadores de crianças pequenas, nos últimos anos. Oliveira (1994a) lembra que desde os encontros da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos anos de 1985 a 1988, a formação dos profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos, tem sido um dos elementos fundamentais para o ensino, e que portanto, deve ser garantida na constituição.

Demo (1993, p.87) complementa essa afirmação, dizendo que a questão da formação dos professores é bastante complexa, pois inclui pelo menos duas questões importantes: “[...] valorização profissional e competência técnica. O problema é de qualidade formal e política.”

Por qualidade formal, Demo (1993) explica que a educadora de educação básica, incluindo a de creche, não detém formação acadêmica adequada, seja por ser ministrada em instituições de ensino superior de idoneidade duvidosa, por talvez continuar com uma proposta pedagógica atrasada em termos de competência técnica ou porque ainda consiste o esquema de escola Normal.

Em termos de qualidade política, a questão é mais séria, pois há uma crescente desvalorização profissional, em termos de remuneração, encarreiramento e organização sindical e associativa.

Como já tivemos oportunidade de dizer, o conceito de criança veio sendo modificado no decorrer da história, portanto também na inclusão desta criança em uma instituição de ensino. Faria (1997) argumenta que a sociedade atual ainda apresenta traços herdados de uma concepção de infância presente no processo de ascensão da burguesia. Com a consolidação do capitalismo, a mulher se insere no mercado de trabalho ao lado do homem e, frente a esta nova condição, houve uma disseminação das creches e entidades assistencialistas, para receber essas crianças enquanto os membros de suas famílias estão em horário de trabalho. Na realidade, essas instituições resultaram, em grande parte, de lutas e reivindicações dessa nova classe trabalhadora – as mães – que se viu obrigada a organizar-se em movimentos sociais para garantir o mínimo de cuidados possíveis aos seus filhos.

É, também, a partir da década de 70 que, na sociedade brasileira intensificam-se os movimentos populares reivindicando a melhoria da atenção dada à criança pequena em creches e pré-escolas, até então limitada aos cuidados básicos, como o oferecimento de alimentação, higiene e segurança para os filhos da mãe que trabalha. Nesse mesmo período intensifica-se, também, a produção científica em diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Educação, Medicina, incluindo a Neurologia) que atribuíram importância fundamental aos primeiros anos para o desenvolvimento humano e, principalmente, o papel do adulto como mediador intencional deste processo.

Assim, é primordial que se invista na formação dos profissionais que atuam em creches. Nesse sentido Rosemberg (1986) ressalta que, com a necessidade da criança permanecer em creches, deve-se garantir os direitos básicos dessa criança no atendimento dessas instituições.

Já, Campos (1994) entende que o atendimento infantil, no Brasil, ainda hoje apresenta-se como um desafio, em que a educadora precisa cumprir dupla função: a de cuidar e a de educar – e deve fazer isso de forma integrada, sem privilegiar um aspecto em detrimento do outro.

Embora esse binômio cuidado e educação à primeira vista nos dê a impressão de uma educação assistencialista, é preciso deixar claro que, esses termos são usados em concordância com a autora acima citada, pois entende-se que a criança de zero a três anos possui necessidades diferenciadas das crianças das demais faixas etárias e que portanto precisa do cuidado e atenção de um adulto para sua sobrevivência e pleno desenvolvimento. (PIMENTA, 1999, p.44)

Esse cuidado essencial à criança pequena, é que muitas vezes causa interpretações errôneas às pessoas que cuidam dela, pois entendem que não há necessidade de um preparo pedagógico do profissional, e que somente os cuidados como os de alimentação, sono e higiene seriam prioritários. Algumas propostas pedagógicas que orientam seus planos de aula permanecem apoiadas em manuais de puericultura, para satisfazer os cuidados acima citados, ignorando-se que o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo iniciam-se no nascimento.

Portanto, se faz necessário explicitar a concepção de conhecimentos subjacentes às propostas dos projetos educacionais/pedagógicos, que vêm sido sugeridos nos meios acadêmicos, para ser melhor compreendida a função pedagógica dos educadores infantis.

Complementando essas afirmações, Cerisara (1995) coloca que essa polarização entre assistir e educar, é construída historicamente e que, o predomínio de uma função sobre a outra cai em versões reducionistas, que prejudicam a qualidade do trabalho realizado com as crianças. No caso da assistência ela é vista como

antecipação da escolarização formal, em que o conhecimento é trabalhado de forma mecânica e fragmentada. Quando se propõe a esse trabalho, nega-se o educacional e quando só se propõe o educativo, nega-se o espaço para o cuidado.

Em relação à identidade da educadora infantil, constatamos que ela é uma verdadeira colcha de retalhos, expressa também pela variedade de denominações que tem recebido, tais como

[...] pajem, professor, educador, profissional de creche. A falta de identidade desse profissional reflete a indefinição presente na própria área, que é resultado tanto das diferentes políticas públicas implementadas para a infância quanto dos modismos pedagógicos que, em vez de incrementar o debate e contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho em uma perspectiva de continuidade, acabam por cristalizar posturas e negar o que já foi construído, criando uma atitude de eterno começar de novo. (CERISARA, 1995, p.69)

Outro aspecto relevante que percebemos nas denominações dadas às educadoras infantis, que atuam nas creches, é o concebido por Arce (2001, p.169), quando fez um estudo sobre o mito da mulher que trabalha nessas instituições. Mito aqui é entendido pela autora como, “[...] algo fabuloso, fantástico, como oposição ao real (mito e ficção) e ao racional (mito é absurdo), mas sim como algo verdadeiro, uma vez que construído historicamente”, e por ser revestido de um caráter sagrado, o que impede seu questionamento e torna-o mais do que pragmático, torna-o impositivo.

Esse mito está fortemente impregnado na mulher que atua nas creches. O principal deles está no da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo particularmente importante nos primeiros anos da infância.

A ambigüidade entre o doméstico e o profissional é muito percebida, conforme já citamos, no tratamento dado à mulher que atua em creches, como também a utilização de termos como: "professorinha" ou "tia", que oscilam entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar.

Novaes (1984) analisa a expressão usada: "tia", como uma substituta da mãe, que é adequada para o trabalho feminino de cuidar de crianças pequenas, de preferência jovem, solteira e com boa vontade de sobra para cuidar do filho dos outros. Chamá-la de mãe não seria possível, mas associá-la a outro membro da família atenuaria o choque da separação da mãe, atenuada pelo alívio nesta última de ter de abandonar seu filho nas mãos de um pessoa estranha.

A "tia" não ficaria assim relacionada à figura da professora, mas sim daquela conhecida pela criança como boazinha, e pela família como celibatária, que passa a sua vida a exercer, por meio dos cuidados com os sobrinhos, a maternidade que não pode ter.

Entendida assim, tanto pela família, como pela própria instituição creche, a posição ideológica da profissional que lá atua, acaba ficando em plano secundário, onde somente os "dons" que a mulher tem já bastariam para cuidar de crianças pequenas.

Assim, esse mito encontra

[...] no escamoteamento de uma educação ruim, terreno frutífero para reproduzir-se, empurrando a educação de crianças menores para o amadorismo, a improvisação, o vale-tudo, conduzindo o profissional de campo da educação a se afastar cada vez mais da condição de professor: que ensina, que deve possuir competência (que sugere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), que tenha precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido. (ARCE, 2001, p.182)

Enquanto a identidade da educadora de creche ainda se mostra confusa, a sua formação pedagógica também caminha neste sentido. Barreto (1995, p.14) afirma que essa situação é grave, pois não existem ainda dados completos sobre os profissionais que atuam em creches e pré-escolas, e "[...] diagnósticos mostram que muito deles não têm formação adequada, percebem remuneração muito baixa e trabalham sobre condições precárias."

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabeleceu a exigência do Ensino Médio completo, como escolaridade mínima, para a função de educadora de creche, e apregoa

que num período de no máximo oito anos, todas já tenham atingido essa prerrogativa. A formação de profissionais de Educação Infantil começou a ser discutida, com maior vigor, no final do século passado, em virtude das especificações da lei n.9394/96, que propõe em seu artigo 87, § 4º “Até o final da Década da Educação – de 1997 até 2007 – somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”

Através de dados do MEC (Ministério de Educação e Cultura)⁷ isto ainda não se estabeleceu e, talvez, poderá demorar muito para que aconteça, pois no último censo realizado por este órgão, os dados indicam que a grande maioria dos profissionais da Educação Infantil, já possui nível médio (64,01%), no entanto o número de educadores que têm somente o Ensino Fundamental completo é ainda superior (18,92%) do que os que têm o Ensino Superior completo (17,07%). Novamente, então, insistimos na formação específica dessas educadoras que lidam com crianças tão pequenas, principalmente pela importância que têm na vida destas. Assim, há de se prepararem pedagogicamente, para atingirem os objetivos da Educação Infantil.

Em se tratando dos objetivos da Educação Infantil, para a faixa etária entre zero a três anos, no parecer do documento do Referencial Curricular para a Educação Infantil lemos

⁷ Dados extraídos pelo site <<http://www.mec.gov.br/semtec/noticias/censo.shtm>>. Acesso em 22 set. 2002.

1) favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; 2) promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social 3) contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito. (BRASIL, 1998, p.3)

Assim estabelecidos, para que esses objetivos cheguem a ser cumpridos, vê-se clara a importância da formação da educadora de creche, propiciando uma melhoria tanto na proposta pedagógica da instituição, como também nos cuidados básicos para com a criança.

Laviola (1998) comenta que as propostas curriculares e os projetos de profissionalização para formação de educadoras de creche, deveriam conter esses itens como:

1. reflexão crítica sobre a prática cotidiana da creche;
2. concepção de creche enquanto espaço onde as crianças possam construir conhecimentos sobre o mundo físico e social;
3. superação da dicotomia entre a teoria e a prática;
4. conhecimentos sobre fundamentos da educação; história da educação infantil no Brasil; políticas públicas em relação à criança de 0 a 6 anos; legislação sobre creche; perspectivas teóricas; práticas e metodologias do trabalho educativo com a criança de 0 a 6 anos; diferentes abordagens de desenvolvimento infantil; história da infância; importância do brincar para o desenvolvimento da criança; construção de currículos e programas para crianças pequenas; relações com a comunidade e a família, organização e funcionamento da creche;
5. discussões sobre o papel do educador, ética, diversidade étnica, questão da mulher e temas relacionados à religião, sexualidade infantil, (grifos meus) educação

ambiental, marginalização social, problemas concretos da prática etc;

6. informações sobre higiene, saúde e alimentação;
7. atividades de expressão artística e corporal: música, artes plásticas, teatro, dança, literatura infantil, jogos e brincadeiras. (LAVIOLA, 1998, p.128-129)

A autora citada afirma que, ao se trabalhar temas relacionados com a ludicidade, tópicos relativos à história da Educação Infantil, como também o espaço da creche enquanto promovedor do desenvolvimento infantil, em vários aspectos, contribuem demasiadamente com a vida de uma criança.

Kramer (1994) confirma que a formação prévia e em serviço do profissional de creche deve ser encarada como um direito do profissional e também como um direito da criança de ser atendida por um profissional qualificado.

Como o objetivo desse trabalho é investigar a compreensão que as educadoras de creche têm acerca da manifestação da sexualidade de crianças de zero a três anos, faz-se também necessário discutir a formação da educadora de creche para lidar com o desenvolvimento integral da criança, incluindo também os aspectos da sexualidade, como já tivemos oportunidade de explicitar.

4.1 ALGUNS ASPECTOS DA SEXUALIDADE ENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO DA EDUCADORA DE CRIANÇAS PEQUENAS

A educação sexual da criança passa pela educação sexual da educadora, portanto há a necessidade de que as educadoras de creche sejam capacitadas para o trabalho de educação sexual.

A reação dos adultos às explorações da criança de seu próprio corpo e aos jogos sexuais com outras crianças lhe fornecem parâmetros sobre o modo como é vista a sua busca de prazer. Esse contexto influencia seus comportamentos atuais e a composição de sua vida psíquica. A recepção dos adultos e suas explorações ou perguntas ligadas à sexualidade podem suscitar diferentes reações, desde atitudes de provocação e exibicionismo até atitudes de extremo retraimento e culpa.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), ao comentar a importância de se trabalhar com a sexualidade das crianças, esclarece que

[...] tanto nas famílias como na instituição, as explorações sexuais das crianças mobilizam valores, crenças e conteúdos dos adultos, num processo que nem sempre é fácil de ser vivido. Sobretudo se virem na curiosidade e exploração das crianças uma conotação de promiscuidade ou manifestação de algo 'anormal'. A tendência é que, quanto mais tranqüila for a experiência do adulto no plano da sua própria

sexualidade, mais natural será sua reação às explorações espontâneas infantis. (BRASIL, 1998, p.9)

Querendo ou não, falando ou não, a educação sexual ocorre em todas as creches, mesmo que as profissionais que lá atuam não se dêem conta disso, ou procuram não se envolver em assuntos que denotem a expressão sexual.

Suplicy (1990) quando elaborou o livro "Papai, mamãe e eu", fez uma pesquisa junto aos professores brasileiros e, observou que tanto as escolas, como também a família, não estão preparadas para realizar educação sexual, mesmo ambas reconhecendo a curiosidade infantil, pois "[...] apesar de saber que é importante informar os filhos (e os alunos) sobre sexo, muitos adultos não o fazem: alegando não terem conhecimento, ou não saberem tocar no assunto, eles se omitem dessa responsabilidade." (SUPLICY, 1990, p.20)

Mendonça Filho (1999, p.122) alega que a educadora também se encontra interdita diante do sexual, por ser pertencente à ordem humana e como tanto, não há como "[...] escapar de uma pergunta que ruborize seu rosto." Afirma assim que a educadora também tem as suas limitações pessoais diante de expressões sexuais das crianças, e que isso necessita ficar explícito a todos os participantes do processo educativo.

Com as mudanças que se operam na sociedade contemporânea e os reflexos que acarretam na organização familiar que vêm acontecendo, como: o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, com uma jornada de trabalho que não permite mais que fiquem um tempo prolongado com os filhos, acabam, por passar à escola a responsabilidade pela educação sexual de seus filhos, por mais que a sexualidade não seja uma matéria de currículo.

Assim, a instituição creche acaba sendo, na maioria das vezes, a fonte de informações sexuais mais atuante na vida de uma criança, principalmente por ser ali o espaço onde socialmente se encontram crianças da mesma faixa etária, e com necessidades sexuais semelhantes. Novamente reforça-se a necessidade da formação em educação sexual às educadoras da creche, pois além de passarem essas informações às crianças, também contribuem para a formação dessas profissionais, pois a educação sexual que deve ser veiculada nas creches, deve ser aquela que não traga “[...] valores negativos, preconceituosos ou estereotipados que possam ter sido aprendidos ao longo da vida.” (LAVIOLA, 1998, p.136)

A formação em educação sexual deve priorizar a criança que se atende, das suas características pessoais e da fase que está vivenciando seu desenvolvimento afetivo/sexual, mantendo-se coerente com o projeto pedagógico que a creche se propõe desenvolver. Também há a necessidade de se constituir num espaço

para informação, “[...] para a autopercepção corporal e subjetiva, para a conscientização dos valores, normas e, pressões sócio-históricas assumidas/reproduzidas, para conscientizar-se das significações produzidas pelo sujeito.” (KAHHALE, 2001, p.186)

Nesse processo de educação, há de se apontar que a formação exige a participação de **todos** os funcionários que atuam na creche, pois são também agentes educativos na vida de uma criança.

Finalizando esse capítulo, novamente enfatizamos a importância em se formar pedagogicamente as educadoras de creche, pois essas são as primeiras agentes educativas formais da vida de uma criança.

E, em se tratando da educação sexual, as educadoras deveriam assumir que a criança é um ser sexual e se constrói socialmente, e que a sexualidade infantil é uma fonte inesgotável de curiosidade sexual, responsável por abrir caminhos prazerosos para uma vida pela frente.

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA

5.1 CAMPO DE ESTUDO: A CRECHE

Participaram deste estudo oito educadoras de uma creche pertencente à Universidade Estadual de Maringá (UEM), no estado do Paraná, que atende filhos de trabalhadoras dessa instituição. Atualmente somente são usuárias da creche, as crianças de mães trabalhadoras da instituição. Está em projeto, na creche, um estudo para ampliar as vagas, também, para os filhos de pais trabalhadores.

Essa creche iniciou seu atendimento em 21 de janeiro de 1986, como fruto da conquista das mães trabalhadoras na UEM em defesa ao direito da amamentação do bebê, nos primeiros anos de vida e em local próximo ao seu trabalho. Esta creche

[...] a princípio era um espaço destinado à guarda e educação de crianças entre dois e doze meses, funcionando sob a coordenação de uma pedagoga concursada para esse fim. Algum tempo depois, as mães usuárias solicitaram a expansão da faixa etária de atendimento das crianças de doze para vinte e quatro meses, sendo esta solicitação atendida em agosto do mesmo ano por meio de uma resolução que alterou o regulamento interno do órgão. (PIMENTA, 1999, p.59)

No período de implantação da creche, os pré-requisitos para contratação das primeiras funcionárias responsáveis pelo atendimento imediato às crianças eram apenas ter o 1º grau incompleto e comprovação de experiência de um ano em atendimento às crianças entre zero e seis anos. No entanto, durante o processo de seleção, a banca examinadora priorizava a contratação de pessoas que, pela formação escolar e/ou experiência profissional, pudessem assumir, desde o início, a função de educadora e não apenas atender as crianças nos cuidados diários, sob a coordenação da pedagoga/coordenadora.

Ainda nesse processo de luta por melhores condições de atendimento às crianças pequenas, em dezembro de 1988 foi autorizado o reenquadramento das educadoras no plano de carreira, onde passaram de "Auxiliares de Serviços Gerais" para "Assistentes de Creche". Posteriormente, nos concursos para a função, exigiu-se a formação mínima de 2º grau; contudo, no momento da seleção a banca sempre priorizava a formação no curso de magistério.

Atualmente as assistentes são contratadas por concurso público, realizado pela Universidade Estadual de Maringá.

Em 1990, através de contratação, um pedagogo tornou-se responsável exclusivamente pelo aspecto educacional, e, em 1991, as assistentes de creche passaram a cumprir uma jornada diária de seis horas e trinta minutos em atendimento direto à criança, somando-se a uma hora e trinta minutos de trabalhos extra-sala (planejamento, confecção e manutenção de materiais, participação em estudos, leituras etc). Esse trabalho não precisa ser necessariamente cumprido no local de trabalho, pois as educadoras ao término das atividades com as crianças, ficam dispensadas, mas devem apresentar, à coordenadora, um relatório mensal das suas atividades extras realizadas.

Em maio de 1997, com a implantação da nova carreira, a "Assistente de Creche" foi enquadrada na classe VIII (carreira técnico administrativa), passando a ser denominada "Educadora Infantil".

Do ponto de vista administrativo a CRE/UEM (Creche da Universidade Estadual de Maringá) possui hoje um quadro de funcionários assim constituído:

QUADRO 1: Quadro de Funcionários da Creche da UEM

Profissional/Função	Jornada Diária	Número de Funcionários
Coordenadora	8 horas	1
Pediatra	4 horas	1
Pedagoga	8 horas	1
Auxiliar de Enfermagem	8 horas	1
Cozinheira	8 horas	3
Ajudante Geral	8 horas	1
Auxiliar de Nutrição (lactário)	8 horas	1
Servente (limpeza)	4 horas	3
Educadoras de Creche	6 horas e meia	12
Mensageira Mirim	4 horas	3
Auxiliar de Creche*	8 horas	2
Técnico Administrativo	8 horas	1

* Contratada pelo Clube de Pais.

As auxiliares se subdividem e atendem as crianças de 02 a 04 anos – do Maternal II A e B em turmas e turnos de oito horas diárias. As educadoras fazem turno de seis horas e meia diárias. No período da manhã o primeiro grupo inicia suas atividades às 6h30min e termina às 13h; o segundo grupo inicia às 7h e termina às 13h30min e o terceiro grupo inicia às 7h30min e termina às 14h. No período da tarde, o primeiro grupo inicia suas atividades às 11h30min e termina às 18h e o segundo grupo atua das 13h às 19h30min.

A creche atende, hoje, cerca de 109 crianças, com idades entre dois meses a quatro anos, aproximadamente, num espaço

de mais ou menos 1.450m² de área coberta e ampla área externa, sendo arborizada e gramada.

A portaria n.720, de maio de 1988, expedida pelo Ministério da Saúde, determina a construção de uma área de sete metros quadrados por criança para prédios destinados ao funcionamento de creches. No entanto, segundo Santos (1994), a experiência revela que a metragem proposta é insuficiente para a organização de ambientes adequados, levando a CRE/UEM a ampliar o espaço oferecido para 11,48m² por criança.

Essa creche possui, hoje, quatro turmas de estimulação e duas turmas de maternal, sendo as crianças distribuídas pelos critérios de faixa etária e desenvolvimento global.

QUADRO 2: Turmas da Creche da UEM

Turma	Faixa etária (aproximada)	Proporção criança/adulto	Nº de educadoras por turno de 6 horas e meia
Estimulação I	2 a 8 meses	5 – 7 / adulto	2
Estimulação II	8 a 12 meses	5 – 7 / adulto	2
Estimulação III	12 a 16 meses	7 – 8 / adulto	2
Estimulação IV	16 a 20 meses	7 – 8 / adulto	2
Maternal I	18 a 25 meses	7 – 8 / adulto	2
Maternal II A	22 a 29 meses	7 – 8 / adulto	1 + 1 auxiliar
Maternal II B	29 a 48 meses	7 – 8 / adulto	1 + 1 auxiliar

- As auxiliares cumprem carga horária de oito horas.

Dois grandes setores contribuem para a organização dos trabalhos da creche: Educação e Saúde.

É de responsabilidade do setor de Saúde o controle da saúde e desenvolvimento físico das crianças, através de exames periódicos, monitorados por uma pediatra. Cabe-lhe também o controle da higiene das crianças, do espaço físico, do vestuário e dos utensílios utilizados pela creche.

Já, o setor de Educação é responsável pelas atividades pedagógicas desenvolvidas pela creche, entremeadas pela rotina estabelecida: higiene, alimentação e sono. Esse setor é também responsável pela avaliação do desenvolvimento individual das crianças, nos seguintes âmbitos: Atividade de Vida Diária; Responsabilidade Social e Emocional; Linguagem, Imitação e Jogos; Padrões Perceptivos, Motores e Cognitivos.

Essa avaliação dos alunos é realizada a cada três meses, aproximadamente, até dois anos de idade. Após essa idade (dois a quatro anos), a avaliação é realizada a cada seis meses, nas áreas motoras, cognitiva, linguagem, aspectos afetivos, emocionais e socialização. O resultado é apresentado aos pais ou responsáveis para discussão, trocas de idéias, orientações etc.

A creche da Universidade Estadual de Maringá funciona de Segunda à Sexta-feira, durante treze horas ininterruptas, para atender às diferentes categorias profissionais das mães servidoras,

visto que os bebês permanecem na creche no horário de trabalho da mãe.

As crianças são recebidas no período da manhã até às 8h e no período da tarde entre 13h15min e 14h. A saída, no período da tarde, deve ocorrer conforme o horário do término do serviço da mãe, que geralmente não excede às 19h30min.

Os pais são informados no ato da matrícula de que, caso seja possível, deverão retirar o bebê da creche no horário do almoço, para que a criança tenha um contato com a família, nesse período. Quando da entrada da criança à creche, diariamente, é levada pela família até a sua sala, onde é recebida pelas educadoras, que colhem os dados sobre a alimentação recebida pela criança no dia e ainda sobre o seu estado físico e emocional. Esses dados são registrados em uma papeleta diária que permanece fixada à parede de cada sala. Ela também é utilizada para fornecer à mãe os dados colhidos ao longo do dia. Tais informações são igualmente anotadas pela educadora na agenda da criança, que é entregue à mãe ao final do dia, objetivando uma maior comunicação sobre o estado geral da criança.

Constatamos que nessa creche existe somente um funcionário que atua como auxiliar de serviços gerais, principalmente no cuidado do jardim e do mobiliário. Isto vem a confirmar a inexistência de educadores homens na maioria das instituições, atribuindo-se esse cargo às mulheres.

5.2 PROCEDIMENTO PARA A COLETA DE DADOS

5.2.1 A Entrevista

Considerando o objetivo do presente estudo, elegemos a entrevista como instrumento para a coleta de dados, realizada a partir de um roteiro previamente estabelecido.

Minayo et al. (1999, p.57) esclarecem que, “através da entrevista, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais”. Complementa, ainda, que a entrevista não é neutra, nem despretensiosa, pois revela o ponto de vista dos sujeitos pesquisados inseridos em um determinado contexto histórico e em uma realidade que está sendo focalizada. Essa mesma autora reforça que a entrevista é um instrumento que visa contribuir para a pesquisa social enquanto promotora de um vínculo de comunicação verbal entre os interlocutores, reforçando a importância da linguagem, servindo também como um meio de coleta de dados sobre um determinado tema científico. Ainda em relação à entrevista, ela é

[...] em si mesma, uma situação social em que o entrevistador e o entrevistado interagem, isto é, se influenciam um ao outro, não apenas através das palavras que pronunciam mas também pela inflexão da voz, gestos,

expressão fisionômica, modo de olhar, aparência e demais traços pessoais e manifestações de comportamento. (NOGUEIRA, 1975, p.111)

Na elaboração do roteiro para a entrevista elegemos alguns aspectos para serem investigados, tais como: o conceito das entrevistadas sobre educação sexual; a educação sexual das entrevistadas, recebida na infância; a importância que vêem na educação sexual na família e na escola; materiais que têm tido acesso sobre sexualidade infantil; a influência da mídia na sexualidade infantil; a reação e a disponibilidade das educadoras em trabalharem as cenas sexualizadas que ocorrem na creche; cursos e estudos que têm feito na área, como também outras perguntas que foram acrescentadas no decorrer da entrevista, objetivando maiores esclarecimentos. Constituídos assim esses aspectos de pesquisa, há de se enfatizar que o objetivo da separação dos eixos de investigação é somente para organizarmos nossos dados, de preparar a análise, de se apropriar dos conteúdos expressos pelas educadoras, sem fragmentar o discurso, aproximando-nos, didaticamente do nosso objeto de pesquisa.

As perguntas formuladas, objetivavam constatar a informação que as entrevistadas têm sobre a sexualidade infantil, buscando compreender como a sua própria educação sexual reflete na educação sexual de seus alunos e se aconteceram mudanças

significativas na educação sexual que transmitem às crianças, com o passar do tempo.

Assim, resultou o seguinte roteiro para as educadoras:

- Entendimento sobre educação sexual.
- Educação sexual enquanto foi aluna.
- De quem recebeu a sua educação sexual.
- Materiais sobre sexualidade com os quais teve acesso.
- Discussão sobre cenas de sexualidade apresentadas pela mídia.
- Expectativas em relação à instituição sobre a educação sexual.
- Responsável(is) pela educação sexual das crianças.
- Importância da educação sexual de uma criança.
- Respostas dadas às perguntas feitas pelas crianças sobre a sexualidade.
- Contato (fonte de informações) com alguma bibliografia na área infantil, sobre a sexualidade.
- Como as questões relativas à sexualidade são trabalhadas no cotidiano da creche.
- Cenas que acontecem na creche sobre a sexualidade.
- Cursos feitos na área.

Procuramos usar, como recurso, tópicos referentes à história de vida das participantes, entendendo esse item como um fator importante em relação ao desenvolvimento da sexualidade, pelo fato desse permitir a liberação e a vivência de aspectos importantes da vida do sujeito, que o faz retomar para os dias de hoje, explicando como seu processo de vida individual se fez no coletivo e a sua importância nas respostas às crianças.

Conduzimos as entrevistas nesse estudo de forma semi-estruturada, onde há uma possibilidade do sujeito participante ao

mesmo tempo responder às questões previamente formuladas, como também poder abordar livremente o tema em questão.

As entrevistas foram gravadas com a autorização das participantes, conforme consta em um formulário de autorização para gravação de entrevista. As respostas completas não foram anexadas ao trabalho, objetivando um sigilo maior sobre as entrevistadas.

5.2.2 As Participantes do Estudo

Inicialmente, solicitamos à Coordenação da Creche sugestões de nomes das educadoras, que pudessem participar das entrevistas. Os nomes foram elencados conforme a disposição e disponibilidade das mesmas para responderem às questões da pesquisa.

Participaram deste estudo 08 (oito) educadoras da creche, que puderam nos receber em um período de greve de funcionários e docentes da Universidade, portanto, com cinco educadoras realizamos as entrevistas no próprio local de trabalho, durante o intervalo de suas atividades e com as demais, as entrevistas foram realizadas em suas residências.

Embora as participantes da pesquisa não tenham colocado obstáculos a que tornássemos público os seus verdadeiros nomes, optamos por substituí-los por nomes fictícios, de modo a mantermos o sigilo necessário para uma análise mais isenta.

QUADRO 3: Identificação das Educadoras

Educadora	Idade	Formação	Início do trabalho nesta creche	Turma com a qual trabalhava por ocasião da entrevista
Andréia	28	Graduação em Pedagogia	1997	Maternal II B
Joana	33	Graduação em Pedagogia	1993	Estimulação III
Maria	33	Graduação em Pedagogia	1995	Estimulação II
Cleusa	45	Magistério	1986	Maternal II A
Patrícia	32	Graduação em Pedagogia Pós em Educação Infantil	1996	Estimulação I
Laura	25	Graduação em Pedagogia – Mestranda	2001	Estimulação IV
Priscila	34	Graduação em Pedagogia – Cursando Especialização em Supervisão Pedagógica	2002	Maternal I B
Marina*	21	Magistério	2001	Maternal I A

* Contratada pelo Clube dos Pais.

Como se pode observar, a média de idade das educadoras é de 35 anos; a maioria tem formação em Pedagogia e em média trabalham há 08 anos nesta creche.

Visando melhor esclarecer, comentamos alguns aspectos da vida profissional de cada entrevistada, como também os principais pontos da educação sexual que tiveram enquanto crianças, importantes para a nossa investigação.

Andréia tem 28 anos, é formada em Pedagogia e trabalha nessa creche há cinco anos. Não recebeu a educação sexual dos pais, mas das amigas, na rua, na escola e, diz que educação sexual é uma educação que tem que ser repassada aos alunos e também aos filhos, mas não se encontra preparada para tanto.

Já, Joana, com 33 anos, formada em Pedagogia trabalhando na instituição há nove anos, teve sua educação sexual com sua mãe e irmã, parecendo este fato ter influenciado muito na questão do esclarecimento da sexualidade com as crianças da creche.

Maria, com 33 anos, formada em Pedagogia, e que já trabalha há sete anos na creche, relatou que recebeu sua educação sexual das suas irmãs mais velhas. A entrevistada justificou que faz parte de uma família numerosa (onze irmãos) e diz que seus pais não tinham tempo em conversar com os filhos. Comentou também que

“ouvia muito atrás da porta”, portanto este fato demonstra uma inadequação da sua educação sexual, pois não houve um diálogo familiar esclarecedor, o que pode vir a justificar possíveis dificuldades em esclarecer aos seus alunos temas relacionados à sexualidade.

Cleusa, 45 anos, formada em Magistério, trabalha há dezessete anos na creche, informa que a sua educação sexual foi somente na “rua”, pois afirma que “naquele tempo era muito difícil” e ainda acha que hoje o é, principalmente para trabalhar com as crianças na creche.

Patrícia, 32 anos, formada em Pedagogia com Pós-graduação (lato sensu) em Educação Infantil, afirma que teve a sua educação sexual com a sua irmã mais velha, pois a mãe lhe pedia para ficar “quieta”, sobre esse assunto. Afirma que também pode se orientar na “rua”, com as amigas, televisão, revistas etc.

Laura, 25 anos, formada em Pedagogia e cursando Mestrado em Educação, trabalha na instituição há um ano, e afirma que a sua educação sexual foi com a sua família, o que contribuiu muito para entender sobre essa temática e poder trabalhar com seus alunos da creche.

Priscila, tem 34 anos, formada em Pedagogia, cursando Pós-graduação (lato sensu) em Supervisão Educacional, trabalha na

instituição há seis meses e coloca que obteve a sua educação sexual com os “mecanismos sociais”, identificando-os como os amigos, televisão, revistas, dificultando assim o seu próprio entendimento sobre essa área e com certeza, com seus alunos.

Já, Aline, a mais nova do grupo das entrevistadas, com 21 anos, cursou o Magistério e está na instituição há um ano e é contratada pelo Clube dos Pais. Relata que sua educação sexual foi muito interessante e importante em sua vida, pois desde que cursou a Educação Infantil, a escola já tinha um projeto sobre a sexualidade, envolvendo bastante os pais, o que contribuiu bastante para a sua vida pessoal e profissional.

5.2.3 Equipamentos e Materiais Utilizados

Para a coleta dos dados foram utilizados os seguintes materiais: um gravador, da marca Panasonic, fitas para micro cassete MC-60, da marca Panasonic; canetas esferográficas; roteiro de entrevista com as educadoras (Apêndice A), e formulários de autorização para gravação de entrevista com as educadoras (Apêndice B).

5.3 PROCEDIMENTO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise das falas apresentadas pelas educadoras, utilizamos os seguintes eixos:

- 1) Abordagem sobre educação sexual na infância;
- 2) Educação sexual da educadora;
- 3) Educação sexual na família;
- 4) Materiais de acesso sobre educação sexual na infância.

Essa análise será descrita no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

Buscando atingir o objetivo do trabalho, que visa investigar a compreensão que as educadoras de creche têm acerca das manifestações de sexualidade das crianças de zero a três anos, procuramos analisar as falas das mesmas de acordo com os seguintes eixos previamente definidos e expostos em tal parte do trabalho:

- 1) Abordagem sobre educação sexual na infância;
- 2) Educação sexual da pessoa entrevistada;
- 3) Educação sexual na escola e
- 4) Materiais de acesso sobre educação sexual na infância.

6.1 ABORDAGEM SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL NA INFÂNCIA

Esse tema recai no conhecimento que as entrevistadas têm sobre educação sexual em geral. Para um diagnóstico mais preciso, subdividimos, didaticamente, este tema em cinco subtemas:

- 1) concepção acerca da educação sexual;
- 2) importância da educação sexual na infância;
- 3) cenas de sexualidade mostradas pela mídia;
- 4) responsáveis pela educação sexual das crianças;
- 5) aspectos gerais sobre a sexualidade.

6.1.1 Concepções Acerca de Educação Sexual

Pudemos verificar que as educadoras têm diversas opiniões sobre o que vem a ser educação sexual.

Para algumas, a educação está mais relacionada a um processo de orientação:

“Bom, educação sexual seria uma orientação para a criança principalmente, né?” (Joana)

Para outras, como Cleusa e Andréia, a educação sexual é um conhecimento pronto a ser transmitido para os alunos:

“[...] é uma educação que a gente tem que repassar, passar para os filhos, passar para os alunos.” (Andréia)

“Eu acho que a gente deve passar o conhecimento pra criança, mas de uma forma mais delicada” (Cleusa)

Algumas entrevistadas compreendem a educação sexual como um processo inerente à criança e, nesse sentido, é que se deve esperar o momento adequado para quando a criança perguntar.

“A gente tem que aproveitar o momento da criança que ela perguntou e não se inibir, também nem mentir, falar o correto.” (Patrícia)

“Eu acho que é fundamental na infância. Se trabalhar nisso, porque isso é uma coisa que é inevitável, quando a criança vai sentir necessidade, além de despertar natural, faz parte do amadurecimento, ela vai sentir necessidade de conhecer o próprio corpo, eu acho que deve se trabalhar, de uma forma adequada para a idade e de uma forma natural.” (Aline)

“Ao meu ver, faz parte de todo o processo de aquisição que eles vão elaborando no decorrer do desenvolvimento. Eu acho que ocorre de maneira natural, desde que ele esteja sendo observado, monitorado, eu acho que ele deve ser dado naturalmente.” (Laura)

“Ah, acho que tudo que tem relação com o corpo da criança, das pessoas, do indivíduo, trocas de informações, contato. É... sobre doenças, não só sobre doenças, mas sobre as possibilidades. Ah, por exemplo: a importância do envolvimento com outras pessoas, de contato, não só sexual. Quando se pensa em educação sexual, não é só relativo ao sexo, mas por exemplo, o contato e o movimento com outra pessoa.” (Priscila)

A educadora Cleusa depõe que tem dificuldade em trabalhar essa temática. Seu depoimento parece demonstrar que entende a sexualidade infantil como algo ainda inatingível, como se a criança não estivesse preparada para entender as explicações que a ela forem dadas. No entanto, acha necessário explicar, pois os meios de comunicação já vêm fazendo, mesmo que de modo inadequado, portanto há a necessidade de se antecipar a eles.

“É difícil, esse assunto é um assunto muito delicado e difícil né? Eu acho que a gente deve passar o conhecimento pra criança mas de uma forma mais delicada, porque hoje em dia a televisão, rádio, os meios de comunicação estão passando livremente de forma bem explícita então a gente tem que orientar de uma forma mais... de um palavreado que eles entendam e que não pode até se tornar um choque.” (Cleusa)

As educadoras, em geral, confirmam, como os depoimentos esclarecem, a importância da educação sexual, mas não parecem denotar a importância da contextualização histórica que a sexualidade vem sofrendo. O que se pode ver com mais clareza nesses depoimentos é que as educadoras entrevistadas entendem a educação sexual como se fosse algo inerente à própria criança, portanto somente explicada em um momento individual, prioritariamente quando essa criança pedir ao adulto ao qual, geralmente ela confia e tem segurança.

Quando discutimos em nosso trabalho a importância de grandes teóricos do desenvolvimento humano, como Spitz, Piaget e Vygotsky, pudemos aprofundar e constatar a construção de uma criança como um ser afetivo e cognitivo, que é construído historicamente, e vai além da visão inatista-maturacionista dessa criança, que algumas educadoras ainda têm, considerando-a como um ser individual, imaturo e, por vezes, "inocente".

6.1.2 Importância da Educação Sexual Infantil

As respostas que as entrevistadas deram quando questionadas sobre a importância da educação sexual na infância, em sua grande maioria, ressaltam que consideram essa educação um fator

indispensável na formação das crianças, principalmente para as crianças pequenas. Destacam a diferença que existe, hoje em dia, em relação à educação sexual na infância, com a que receberam em sua vida de criança. Destacam essa diferença, mas mesmo assim parece que não apresentam a naturalidade de que deveriam ter para lidar com as manifestações da sexualidade em uma criança. As educadoras admitem as diferenças históricas, mas não se mostram mais explicativas por isso. Essa naturalidade já era discutida por Galarsa (1986, p. 133) que chegou a afirmar, “[...] quero ver quem tem essa naturalidade?” Ter essa expressão natural para trabalhar essa temática, envolveria ter tido também uma educação sexual adequada, complementado com estudos na área da infância.

As entrevistadas afirmam que o momento mais adequado da educação sexual é aquele no qual a criança pergunta, quando se interessa pelo assunto, não devendo o adulto antecipar-se ao seu interesse. Aqui, os pais são apontados como os responsáveis pela educação sexual das crianças.

“Eu acho muito importante. E devia começar desde pequeno [...].” (Andréia)

“Eu acho que não tem uma idade definida, mas a minha experiência como mãe é a partir do momento que a criança começa a perceber, começa assistir, se questionar.” (Joana)

“É, eu acho que já tem que ter um meio de já ir passando pra criança isso daí, né? Que não agride elas. Alguma coisa pra não agredir, pra eles também não levarem pra outro lado, porque a mente da criança é bem evoluidinha, né? Eles já pensam [...] então teria que ter.” (Cleusa)

“Eu acho que desde sempre.” (Aline)

Na fala de Patrícia, descrita abaixo, percebe-se que denota uma “ingenuidade infantil”, em relação à criança, pois enfatiza uma visão inatista sobre a infância, quando destaca que a mesma não sabe o que está acontecendo com ela, como se a sua investigação sexual fosse algo que não devesse acontecer, pois ela “se assusta”. Traz à tona, também, o que uma educação sexual com repreensão pode acarretar em uma criança, marcando a sua vida futura. No entanto, não informa como deveria ser a educação sexual adequada.

“Ah, eu acho porque às vezes ele não sabe o que está acontecendo com ele, não é? Ele se assusta e quando alguma pessoa repreende não sabe, não tem essa, uma orientação muitas vezes frustra o resto da vida que esta criança vai levar, na adolescência, na vida adulta dele, não é?” (Patrícia)

Ainda em relação à importância da educação sexual na infância, Joana evidencia que esse tipo de educação tem que ser passada de uma maneira “tranqüila e natural”, por alguém que saiba o

que está fazendo. Não discrimina quem seria essa pessoa, nem como seria essa preparação.

“Eu acho bom, tem que ser uma coisa muito bem pensada [...] É, tem que ser de forma tranqüila e ser alguém que saiba o que está fazendo que tenha um conhecimento profundo pra não causar, [...], lições de moral, sabe ir pra esse caminho assim, não tornar um tabu certas coisas.” (Joana)

As falas, nessa questão, confirmam a importância da educação sexual na infância, porém, as educadoras demonstram que não estão aptas para isso, pois parece que por não terem aprendido enquanto crianças, apresentam dificuldades em lidarem com as manifestações sexuais dos seus alunos.

6.1.3 Cenas de Sexualidade mostradas pela Mídia

Por unanimidade as entrevistadas concordaram que a mídia (televisão, revistas, jornais etc) influencia muito o pensamento e a formação infantil e, no caso deste trabalho, nos aspectos ligados à sexualidade. Confirmam que, nos dias de hoje, a mídia acaba passando cenas muito erotizadas, e que no cotidiano escolar as

educadoras percebem que, em muitas ações as crianças acabam imitando essas cenas. O dano maior que as entrevistadas percebem é que essas cenas acabam antecipando momentos da exploração sexual, para a qual as crianças ainda não estavam preparadas. Esse despreparo também se estende às respostas que as educadoras têm que dar, pois não se sentem à vontade em responder, por serem pegadas de “surpresa”.

Sobre a relação sexualidade infantil e mídia, as entrevistadas se manifestaram da seguinte maneira

“Ah, eu acho que a televisão influencia bastante. Eu vejo pela minha filha (C.), de três anos, que começa a reproduzir tudo aquilo que passa na televisão. Agora mesmo ela falou assim: Mamãe, eu vi no programa e quando ela dança, a calcinha dela fica assim enfiadinha, daí ela fez e começou a rebolar igual.” (Andréia)

“[...] eu acho que você frisar demais uma coisa nunca é bom. Eu acho que a televisão acaba passando muita propaganda sobre droga, sobre sexo e acaba chamando muita atenção para aquilo. Eu acho que se fosse feito com menos intensidade, seria melhor, não tem mais censura, é em todo horário.” (Joana)

Mesmo sendo uma entrevista com educadoras de creche, as mesmas acabam dando respostas como mães, pois a maioria dos adultos que trabalha na creche é do sexo feminino e, como essa ocupação foi relegada à mulher por ser uma atividade que se

baseia na reprodução do espaço privado do lar e por lembrar a rotina de suas casas, acabam por reproduzir os cuidados com as crianças como se fossem seus próprios filhos.

Maria e Aline, argumentam que a mídia acaba “degradando o papel da mulher” ou “denegrindo-o”, e que as crianças poderiam assistir outros programas mais interessantes, mas que elas não fazem isso, preferindo os apelos sexuais da televisão, principalmente pelo aspecto da sexualidade não ser trabalhado tanto na creche, como na família.

“Ah meu Deus! A mídia é contra a gente, na minha opinião. As meninas chegam e ficam dançando Tiazinha e aquela mulher, é terrível. Isso daí está degradando o papel da mulher. E eu falo pra elas, têm um monte de brincadeiras gostosas, brincam de outra coisa, têm outros programas.” (Maria)

“Bom, é uma forma de denegrir mesmo a imagem da mulher, porque hoje é tudo muito natural, as crianças têm acesso a tudo. Eu acho que deveria ser proibido. Eu não concordo, pois é bem complicado o que as criança estão vendo.” (Aline)

As educadoras Laura e Priscila afirmam que as demonstrações da sexualidade que a mídia mostra, acabam influenciando o comportamento das crianças, fazendo com que elas repitam as cenas que vêem, principalmente pela televisão,

transferindo-os para a creche. Essas educadoras acabam demonstrando dificuldade em lidarem com estas manifestações, por acharem que a mídia antecipa cenas às quais as crianças não estariam preparadas.

"[...] São fortes, né? Até pelo horário eu acho que não são muito pertinentes. Acho que até mesmo o comportamento do homem hoje, seu jeito de se vestir, acaba influenciado não só pela televisão, mas contribui sim." (Laura)

"[...] na mídia, a sexualidade é tratada com aquele calor, aquele fervor do sexo. [...] Por exemplo as cenas que têm na novela, a gente vê nas crianças: Ah, tem que dar um beijo igual da novela, fica abraçando. Muitas vezes eu acho que poderia ser de outra forma. Eu acho que não saberia dizer qual." (Priscila)

Todas as entrevistadas consideram que a mídia está antecipando fatos relativos à sexualidade e que as crianças não estão preparadas para eles. Parece que não conseguem se sobrepôr às informações passadas pela mídia, destacando a televisão como a grande vilã, como também relatam que não têm respostas às perguntas feitas pelas crianças, em determinados momentos. Consideram-nas muito pequenas ainda, como se a resposta dada por elas não atingisse o entendimento das crianças. Novamente percebemos aqui a ênfase na "ingenuidade infantil".

Parece que se encontra embutido nas falas das educadoras um moralismo latente, que escamoteia uma visão crítica sobre a questão da mídia. Não há entre elas, uma leitura mais apurada da condição sexual da criança e como a mídia perpassa-a, trazendo conotações inadequadas para o desenvolvimento sexual da mesma.

6.1.4 Aspectos Gerais da Sexualidade

Neste item foram coletados aspectos gerais da sexualidade, com as entrevistadas se sentindo à vontade para se posicionarem espontaneamente, sem as perguntas terem sido feitas anteriormente. Nas falas das educadoras aparecem questões como:

a) reações das educadoras à manipulação genital infantil;

b) concepções sobre a homossexualidade infantil.

A – Reações dos Adultos à Manipulação Genital Infantil

As respostas de Andréia e Joana sugerem que a automanipulação genital é um instinto da criança e que não haveria a

necessidade de se conversar com a mesma sobre isso, pois até poder-se-ia “atrapalhar” seu desenvolvimento natural. Novamente encontramos respostas como mães (no caso de Andréia) que são, não conseguindo dissociar o papel de educadora com o de mãe.

“Eu vivo com a minha filha, e eu descobri que teve uma época que ela começava a mexer muito (aponta para a sua vulva), e eu fui explicando, falando para ela. Agora ela vai fazer quatro anos em outubro, e eu pego ela às vezes mexendo de novo, e ela me fala: “Mamãe, mexi de novo”. E eu digo que depois ela tem que lavar a mãozinha, daí eu estou explicando assim, normal.”
(Andréia)

“Às vezes a gente pega a menina dando mamã para a boneca, né? Então a gente observa mais esse lado, seria mais um instinto dela estar fazendo aquilo”
(Joana)

Já, Patrícia ao se deparar com a mostra espontânea da genitália de seu aluno, num primeiro momento, evitou falar com os outros alunos sobre isso, mas com a insistência desses últimos, optou por mostrar o pênis dessa criança e alguns meninos seguiram suas ordens (abaixaram as calças), com o objetivo de explicar a diferença anatômica dos órgãos sexuais externos, masculino e feminino. Considerou como “normal” a sua própria atitude, pois só assim conseguiria atingir o seu objetivo, que era acabar com a exposição do pênis da criança e numa situação constrangedora para ela na sala. Não

revela se mostrou a genitália de alguma menina, mas diz que essa tem vagina, e sabemos que é uma resposta errada, quando o certo seria a resposta vulva.

“Aconteceu um caso de um menininho de três anos, Ah., ele sempre queria... assim... mostrar né... o pipi dele. Como a gente começou a ignorar ele começou a subir na mesa, da cadeira, da mesa e mostrar o pipi e eu... eu não sabia como lidar. Aí eu falei “Olha A., o que é que você quer mostrar? A sua calça?”, ele ficou vermelho, aí todo mundo falou “Não, tia, é o pipi,”. Mas eu falei “O que é que tem o pipi dele, vamos ver”. Eu falei “O que é que você quer mostrar, é diferente, vamos ver dos meninos.” Fiz os meninos abaixarem as calças também, tiveram uns que não quiseram e tiveram alguns que tiraram, “Ah, é igual”, então eu falei “O que tem de diferente? [...] e aí já falei que fala pênis, aí... aí outros falaram assim... “Não, não é pênis, meu pai fala pinto (risadas)”. É, é pinto também, sabe?” (Patrícia)

Ao mostrar o pênis de seu aluno, essa educadora coloca-o em uma exposição não voluntária, demonstrando a sua dificuldade em lidar com a situação, pois a criança ao expor seu pênis, provavelmente estava investigando a reação da educadora. A explicação sobre a sexualidade deve ser algo íntimo, pessoal e não para ser partilhado desta maneira com as outras crianças.

A educadora Priscila, por sua vez, coloca que quando percebe a manipulação genital em seus alunos, prefere “mudar de assunto”, pois não se mostra apta para lidar com isso,

desconversando. Aqui apreendemos a negação da sexualidade infantil, como também a grande dificuldade em lidar com o tema e uma contradição entre o discurso moderno e a prática antiga.

“Aqueles primeiros toques quando você vai trocar, você percebe, daí você desconversa, muda de assunto, levanta a mãozinha pra eu puxar a fralda. A mão tá suja, não coloca aí, mas é pouco. Ainda é pouco, pois eles são pequenininhos.” (Priscila)

As falas das educadoras revelam discursos e ações moralistas e inadequadas, (como no caso da exposição do corpo de uma criança), sobre a manifestação sexual das crianças. As educadoras eximem-se de seus papéis enquanto adultos formadores que o são.

B – Concepções das Educadoras sobre a Homossexualidade Infantil

Maria e Patrícia colocam que são contrárias à hipótese da homossexualidade em geral. Em suas falas fica demonstrada a dificuldade em lidarem com a identidade sexual das crianças, daquela que for diferente do seu sexo biológico. Propõem, explicitamente, que as crianças não deveriam agir diferentemente do que lhes é convencionalizado pelos padrões culturais da sociedade em que convivem,

como também confessam que não saberiam lidar com essa diferenciação.

*“Aí eu disse que quem beija na boca geralmente é namorado, pai e mãe, homem com homem eu não acho bom. Até tem por aí hoje, mas eu não acho bom.”
(Maria)*

“Você quer morrer com uma menina lésbica, como uma tonta, vai namorar sim, namorar é bom.” (Patrícia)

Vem à tona mais uma vez a visão conservadora e moralista das educadoras, em relação às manifestações sexuais das crianças.

6.2 EDUCAÇÃO SEXUAL DAS ENTREVISTADAS

Esse tema aborda como foi a educação sexual recebida pelas entrevistadas, objetivando constatar se a própria educação sexual está relacionada com a educação oferecida às crianças que pertencem à instituição investigada. Das oito educadoras entrevistadas, somente três obtiveram educação sexual com as mães;

três foram com as irmãs mais velhas e duas retratam que foi na “rua”, com amigas, com os “mecanismos sociais”: revistas, televisão, ou até na escola, principalmente na disciplina de Ciências, na 7ª série.

“Foi com as amigas, na rua, com os pais não [...] quando eu ouvi falar mais sobre a sexualidade foi na 7ª série, que tinha reprodução humana, corpo humano, tinha poucas noções [...] Mais aprendi na rua, com uma amiga falando.” (Andréia)

“[...] foi através da minha mãe e de uma irmã mais velha também que dá algumas dicas. Foi passado tudo natural, foi tudo bem conversado, dialogado. Não teve problema nenhum.” (Joana)

“Bom, minha Orientação Sexual eu tive por parte das minhas irmãs mais velhas, em uma família de 11 irmãos, dois irmãos e 9 irmãs. Então a curiosidade pintava, eu ficava ouvindo atrás das portas; ouvindo a vida sexual dos meus pais na época eu não sabia o que se passava, mas ficava curiosa. E a questão de descobrir o meu corpo, a menstruação essas coisas todas eu fui aprendendo com as mais velhas.” (Maria)

“[...] eu não tive, fui adquirindo conforme o passar do tempo.” (Cleusa)

“Foi sempre a minha irmã mais velha, ela tinha vergonha também, ia falar com a minha mãe, então mandava eu ficar quieta [...] depois a gente vai estudando, encontra as amigas e já conversa e já começa a comprar livros, revistas, TV, olhar, ler, entender, depois conversar com amigas, trocar idéias e foi por aí.[...] meu pai era mais saído que a minha mãe, ele era policial federal então ele falava,

acompanhou muito... muitos adolescentes drogados, prostitutas que levava ao crime. Minha mãe achava que "A fulana faz isso, é menina namoradeira, fulano mexe com drogas, não sei o que". Meu pai falava pode sim, você pode ter amizade com esse fulano. Meu pai sempre explicou isso, minha mãe não." (Patrícia)

"Foi com meus pais e a escola ajudou muito, pelo contato que a gente teve que ter com eles Foi mais com os meus pais mesmo, pois eles não se chocaram. A princípio foi um pouco, minha mãe falou "Ué, mais isso?", mas depois ela encarou numa boa e tinha muita reunião sobre isso, para se discutir com os pais. Aí do lado dela também despertou." (Marina)

"Principalmente com a família, mas é claro que tem conversa com as amigas, aí... o que aconteceu?, Revistas, mas principalmente mais com a família." (Priscila)

"Foram com os mecanismos sociais, não direcionados à escola mesmo. Contato com amigos, coisas de TV, revistinhas, essas coisas." (Laura)

Evidencia-se, portanto, nos relatos acima, que a maioria das entrevistadas (em número de cinco) teve a educação sexual fora de casa, na rua, como também com irmãs mais velhas e com um discurso moralista. Com essa constatação pode-se afirmar que geralmente as informações que os adultos tiveram sobre a sexualidade humana, no caso desse estudo, sobre a sexualidade infantil, são frutos de informações aleatórias e não uma informação com afetividade, que originalmente é dada na família, com uma proximidade maior, onde haja possibilidade de

um contato esclarecedor mais íntimo, podendo assim influenciar nas respostas que dão aos seus alunos, conforme afirma Souza (1991).

6.3 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Nesse tema discutimos aspectos relativos à educação sexual que é dada na creche. O tema está subdividido em quatro subítens:

- 1) expectativa em relação à instituição sobre educação sexual;
- 2) cenas sexualizadas que acontecem na creche;
- 3) cursos que as educadoras já fizeram sobre a sexualidade infantil;
- 4) materiais sobre sexualidade infantil para consulta na instituição.

6.3.1 Expectativa em relação à Instituição sobre Educação Sexual na Infância

Sendo a creche um espaço pedagógico e esclarecedor de questões inerentes às crianças, as educadoras entrevistadas não atribuíram essa propriedade à instituição, mesmo sem deixar claro quem deveria estar trabalhando este assunto, conforme declara Andréia.

“Ah, tem que explicar sobre tudo, sobre prevenção, sobre o que que é. Passar tudo certinho, explicar tudo certinho.” (Andréia)

Já, Joana, ao responder sobre a importância da creche enquanto espaço esclarecedor às crianças sobre temas sexuais, dá respostas como mãe, dizendo que é na escola que se aprende mais, principalmente para adolescentes e não se remete à Educação Infantil.

“A escola. Sou mãe, tenho dois meninos e um está na fase pré-adolescente. Então ele faz perguntas e gente responde. A escola também já andou explicando algumas coisas, né? Inclusive algumas mudanças que vão ocorrer no corpo dele. Na escola eles ensinam mais... o científico mesmo, aquela parte mais que vai acontecer.” (Joana)

Maria responde que essa educação tem que ser dada por alguém que saiba o que está fazendo. Não sugeriu quem seria essa pessoa, não se propondo, como educadora, a ser essa pessoa.

*“Acho que se o profissional tiver o conhecimento de causa funciona [...] depende de cada profissional.”
(Maria)*

Já, Cleusa e Patrícia afirmam que as próprias educadoras não têm informações adequadas para passar às crianças questões sobre a educação sexual e que necessitariam de maiores informações. Confirma-se assim a necessidade da formação das educadoras infantis em eventos nos quais se discutam aspectos da sexualidade infantil.

“Acho muito interessante isso daí. Porque eles aprendem de uma maneira muito vulgar fora da escola. Então se você levar pra dentro da escola esse [...] a educação sexual ele vai aprender de uma outra forma e vai talvez encaminhar [...] sei lá assim [...] (risadas) é duro, né?” (Cleusa)

*“O que eu acho é que não existe uma fórmula, tem que ter a regra assim, assim mas que a gente também tenha uma base, uma estrutura, uma noção. Estar sempre ligada no assunto, saber também, aproveitar o momento, esperar o momento acontecer também [...].”
(Patrícia)*

As educadoras Marina e Laura afirmam que acham complicado lidar com esse tema, pois consideram as crianças pequenas demais e que também as próprias educadoras não têm um preparo para tanto. De acordo com o que apresentamos anteriormente Suplicy (1990, p.70) coloca que o tema deve ser abordado quando surgir e que o “[...] professor não só não deve fugir da situação, mas precisa estar atento para tomar a iniciativa quando a oportunidade aparecer”. Trabalhar com o aspecto da sexualidade, para crianças pequenas, realmente incomoda àquelas pessoas que não tiveram em suas vidas uma adequada educação sexual, que fosse esclarecedora e verdadeira.

“Eu acho que é meio complicado, né? Pois eles são muito novinhos e a gente não consegue imaginar, [...] o fato de tocar, do jeito que a gente pega na criança, mas para lá está significando alguma coisa. Eu acho que poderia ter um trabalho com eles, principalmente com o Maternal II, pois eles são maiores.” (Marina)

“Eu acho muitas vezes as próprias educadoras não sabem como lidar com algumas situações. Eu acho que a primeira coisa seria estar proporcionando talvez um conhecimento maior para as próprias educadoras, pra elas estarem trabalhando melhor com essas crianças” (Laura)

Priscila, em seu relato abaixo, diz que acredita que os pais também precisam estar envolvidos na discussão educação sexual

na infância, priorizando um trabalho conjunto com a creche, confirmando nossa sugestão de uma proposta adequada para a sexualidade: família-escola.

“É, eu acho importante que os pais estejam presentes nessa discussão. Às vezes a gente precisa nem tanto com a criança diretamente, mas com os pais também, que eles participassem do processo, porque a gente está pontuando” (Priscila)

A importância em se abrir um debate e desenvolver discussões sobre possibilidades teóricas e práticas de atuação na área da sexualidade infantil, pode ampliar e socializar esse campo de conhecimento dentro da creche. Portanto é dentro dessa instituição que as educadoras deveriam redimensionar seus estudos, fortalecendo a sua formação enquanto educadoras infantis.

6.3.2 Cenas Sexualizadas que ocorrem na Creche

Esse tema teve por objetivo detectar como as educadoras reagem às cenas sexualizadas que ocorrem com as crianças na creche, que é o principal objetivo desse trabalho. Parece

que as educadoras mesmo sabendo das manifestações sexuais das crianças, mostram-se escandalizadas com as mesmas, como também demonstram não saber lidar com elas.

Andréia confirma a dificuldade de lidar com cenas sexualizadas que ocorrem em sua sala, pedindo opinião para outras pessoas.

"[...] foi quando eu trabalhei com a Estimulação II e tinha uma menininha (H.) que ela começava, de repente, ela tava brincando e ela parava e ficava assim (mostra a área da vulva, dando a impressão de masturbação). E nós dizíamos: "E agora o que vamos fazer?" Nós fomos perguntar para a orientadora e para a psicóloga e o que elas nos passaram foi que devíamos desviar a atenção dela, Agora eu não sei se é o caminho certo, se devia deixar, continuar." (Andréia)

Novamente aqui constatamos a necessidade de um trabalho pedagógico com as educadoras, pois ao constatar uma cena de auto-erotismo em uma criança de sua sala, a educadora pede auxílio e mesmo assim não decide o que fazer, pois lhe falta domínio pedagógico.

As educadoras citam alguns casos de auto-erotismo que ocorreram em suas salas de aula

“Aqui na creche [...] agora eu estou com criança de 3 anos. Então a sexualidade deles é assim: você leva para tomar banho juntos, para usar o banheiro. [...] ficam se masturbando. Nós temos aqui a H. Desde bebê ela se masturba. [...] então ela esfrega essa região aqui ate gozar praticamente. A orientação na época era de cortar. No período os pais não aceitaram quando a gente colocou. Achávamos que teria que ter um acompanhamento, pra medicar. Essa menina é tarada!”. (Maria)

“Sim. Um caso que eu vi dentro da minha sala [...] ela fica assim com a posição de sentada tipo sapinho, se movimenta e fica se esfregando. Ela faz sozinha, ela tem uma oportunidade, senta e começa. [...] Eu acho que ela tá sentindo prazer naquilo que ela tá fazendo.” (Cleusa)

“Ah, esta idade que eu estou trabalhando (1 ano e dois meses a 1 ano e sete meses), já pode ir trabalhando, o toque com o corpo, estar sentindo a outra pessoa, abraçando. Perguntar, eles não perguntam, mas quando a gente está trocando, eles põem a mão e, alguns que falam algumas coisas, falam cocô, xixi. Bem inocente assim.” (Priscila)

“[...] já aparecem que a gente pode entender, né? Dentro da sexualidade. Aqueles primeiros toques quando você vai trocar, você percebe, daí você desconversa, muda de assunto, levanta a mãozinha pra eu puxar a fralda. A mão tá suja, não coloca aí, mas é pouco. Ainda é pouco, pois eles são pequenininhos.” (Laura)

As educadoras comentam que ocorrem diferentes cenas, principalmente referentes à auto-exploração genital e reconhecimento do corpo do outro; cenas típicas da idade em que se

encontram as crianças em creche, de zero a três anos, portanto isso confirma que essa é a faixa etária com grande importância no estudo do desenvolvimento da sexualidade infantil, conforme afirmam diversos autores, como Suplicy (1990) e Souza (1991).

6.3.3 Cursos que já fizeram sobre a Sexualidade Infantil

A educação sexual da criança passa pela educação sexual da educadora, portanto há a necessidade de que as educadoras de creche sejam capacitadas para o trabalho de educação sexual. Mesmo as entrevistadas dizendo que acham importante a formação em cursos sobre sexualidade infantil, ainda não participaram de um projeto sistemático sobre essa área, conforme revelam as falas das educadoras

“Não, foi só esta conversa com a psicóloga e com a orientadora. A psicóloga já saiu, pois seu contrato foi com prazo determinado e agora está sem ninguém. O que é uma pena.” (Andréia)

“Não pra criança não, nem pra adulto, né?” (Cleusa)

Quando as crianças da creche apresentam manifestações sexuais, todos os adultos que dela participam, precisariam estar aptos a trabalhar esse assunto, portanto algumas falas parecem revelar que as educadoras preferem delegar essa ação esclarecedora a outros envolvidos na creche, como estagiários, orientadora educacional e leituras isoladas de materiais que não trazem uma discussão do tema.

“Aqui na UEM você sempre tem palestras, orientação, seja de uma coisa ou de outra, sobre drogas, sexualidade. O tema era mais relacionado à AIDS, para usar camisinha.” (Joana)

“Não que eu me lembre não. Já li bastante por conta própria. Li tanto livro de ciência, de biologia, anatomia. Pega a revista Pais e Filhos e lê.” (Maria)

“Temos, a P. (a orientadora educacional da creche), temos livros, vídeo lá. Qualquer dúvida que a gente tem sempre um apoio vai procurar a P., a gente também vai procurar em livro ou pergunta para uma amiga, uma outra que tenha mais estudo. Tem que ter uma saída.” (Patrícia)

“Ultimamente não. Durante o último ano do Magistério, participei de um minicurso sobre a educação sexual, mas na verdade, a gente não gostou muito. A gente não teve muito material, então de novo, ficou muito falho.” (Marina)

“Sempre que eu encontro alguma coisa, eu procuro ler. Então eu acho que pelo menos os caminhos para buscar, eu acho que já tenho. Mas cursos, eu não tenho feito.” (Priscila)

As educadoras responderam que não têm um trabalho sistemático na instituição sobre a sexualidade infantil. Tinham um contato maior com uma psicóloga que trabalhou na creche, por um período de contrato com a universidade, que já acabou. A educadora Andréia afirma que a saída dela é “uma pena”, pois conseguiam obter esclarecimentos sobre essa área.

Em relação a estudos sistemáticos nessa área, não existe, tendo somente a busca espontânea por materiais de acesso mais fácil, como revista “Pais e Filhos”; livros de Ciências, de anatomia humana. Somente tiveram um curso na instituição, que foi sobre AIDS.

Afirmamos a importância da formação pedagógica da educadora que trabalha com a infância, priorizando-se à ênfase desse trabalho, a sexualidade infantil. As educadoras relatam que não têm estudado esse aspecto, como também não obtêm apoio pedagógico da instituição. Se, como afirmam os autores pesquisados – prioritariamente Freud (1969c) – a sexualidade humana inicia-se nos primeiros anos de vida, portanto, há a necessidade de um extenso e estruturado trabalho nessa área. Além disso, as educadoras precisam de uma mudança de atitude e, também, ampliar seus conhecimentos.

6.4 MATERIAIS DE ACESSO SOBRE A SEXUALIDADE NA INFÂNCIA

Esse tema trata de materiais sobre a sexualidade infantil, que as educadoras têm ou tiveram acesso, objetivando pesquisar como os utilizam para seu próprio conhecimento e/ou para repassarem às crianças. Portanto, está subdividido em dois subtemas:

1) materiais de acesso sobre a sexualidade enquanto crianças e adolescentes;

2) materiais de acesso sobre a sexualidade enquanto educadoras.

6.4.1 Materiais de acesso sobre a Sexualidade enquanto foram Crianças e Adolescentes

A pergunta que foi feita sobre esse assunto, objetivava investigar quais materiais sobre sexualidade que tiveram acesso enquanto as entrevistadas foram crianças e adolescentes. Pelas respostas dadas, as educadoras só tiveram a oportunidade de manusear alguns materiais em poucas oportunidades, como na escola, com a disciplina de Ciências, ou em palestras promovidas pelas

ministrantes desta disciplina, como também em revistas pornográficas, procuradas às escondidas, ou fitas pornográficas de vídeo cassete. A maioria (em número de sete) foi unânime em responder que não teve acesso a materiais adequados sobre a sexualidade enquanto foram crianças, tampouco a família propiciou materiais ilustrativos sobre esse assunto.

“Eu lembro que eu fui ver alguma coisa sobre foto de homem nu, era do meu irmão, e eu e minha sobrinha ficávamos fuçando e falávamos: “Vamos fuçar, vamos mexer”. Tinha uns nove anos.” (Andréia)

“Na escola tive várias palestras, estudei num colégio particular, né? Na verdade, a gente teria que conhecer o da gente. Através de palestras, slides, professor explicando. Só o que era físico mesmo.” (Joana)

“Não, no início não; depois já passado o período de adolescência eu comecei a ler; lia muito.” (Maria)

“Não. Única coisa que a gente tem é em ciências né...aquela matéria de ciências que ensina alguma coisa, foi ali que a gente viu alguma coisinha mesmo.” (Cleusa)

“Olha, é, no magistério que eu aprendi mais. A professora sempre levava um vídeo para nós [...] e, foi assim através de vídeos que elas passavam, através de palestras que a gente tinha. Foi isso, foi por aí mas não que partisse da minha mãe, do meu pai [...] pelas minhas amigas também e por mim mesmo, porque eu comprava revistas, né?. (Patrícia)

“Revistas, livros, o mais foi conversa com a minha mãe.” (Priscila)

“Revistas, a mídia, televisão, essas coisas.” (Laura)

A educadora Marina relata que participou de um projeto de educação sexual na escola que estudou (do Pré III – Educação Infantil – até a última série do Ensino Fundamental – 8ª série). Os materiais que teve acesso foram confeccionados pela editora da própria escola que estudava – uma escola confessional – religiosa, de cunho evangélico, que apelava para as plantas e animais, para explicar a sexualidade humana, o que não convém a uma criança que está em desenvolvimento cognitivo.

“Eu estudei numa escola Adventista, em Belém do Pará. Eu fiz até a 8ª série lá. A gente colheu muitas matérias com nossos pais, eles mandavam muitas pesquisas. É, de acordo com cada série e sempre em contato com os pais também. [...] esses livros a gente recebia através da editora e comprava na própria escola. [...] a vida começa assim, através de um animalzinho, como que era a gestação, aí até o nosso desenvolvimento. Depois eu vim para o Paraná e fiz o Magistério aqui, a gente discutia, só que a minha turma era muito inibida, uma sala só de mulheres, deveria ser o contrário, constrangia mais ainda.” (Marina)

A dificuldade das educadoras em obterem materiais sobre sexualidade enquanto foram crianças, como também explicações adequadas, principalmente de seus pais, provavelmente teve influência no modo como elaboraram a sua própria educação sexual, e conseqüentemente ao educarem os alunos da creche, demonstrando bloqueios diante das manifestações sexuais dos mesmos.

6.4.2 Materiais de acesso sobre a Sexualidade para as Educadoras

Nessa pergunta, nosso interesse foi verificar quais materiais sobre a sexualidade, principalmente os referentes à área infantil, que as entrevistadas têm tido acesso, atualmente. Pelas respostas dadas, percebemos que a procura das entrevistadas, como também a oferta pela instituição, é muito insignificante sobre esses materiais. Parece que as educadoras não têm se preocupado ou se interessado por essa área, confirmando uma omissão explícita em educar sexualmente uma criança

“Não. Só conversei com a psicóloga da creche, na época, quando aconteceu isto com a minha filha. Agora

estou fazendo especialização na Educação Infantil e vi algo nas fases de Freud.” (Andréia)

“Não.” (Joana)

“Ah, é pouco, viu? Eu procuro sim, mas é pouca coisa. O tempo também é tão pouco pra gente...não é que tá indo atrás disso é muito importante porque a gente tem que ir atrás.” (Cleusa)

“Ultimamente não. Eu realmente me interesso bastante, por ser muito complexo isso, né? Então tudo está começando tão mais cedo, quanto mais cedo melhor.” (Marina)

“Específica não. Estou lendo muita coisa sobre Educação Infantil, mas especificamente não.” (Priscila)

“Não pra ser sincera, não tenho nenhum contato com esse tipo de material.” (Laura)

Das respostas dadas a essa questão, todas as entrevistadas que a responderam (seis) disseram que não têm tido acesso a materiais sobre a educação sexual infantil, principalmente por não terem tempo, mas consideram de extrema importância um maior aprofundamento na área.

Finalizando esse capítulo, podemos constatar que as entrevistadas, em sua grande maioria, apresentam dificuldades em lidar com as manifestações sexuais dos seus alunos, pois demonstram-

se ora moralistas ou então enfatizando que as crianças ainda são “inocentes” para receberem informações sobre sexualidade. Parece, também, que a história de vida de cada entrevistada, em relação à educação sexual, implica na maneira que estão educando seus alunos, pois se a receberam inadequadamente, provavelmente passarão assim às crianças, repetindo fatos e ações que não condizem com a criança de hoje. Confirmamos também a necessidade da formação pedagógica das educadoras de creche, prioritariamente num estudo que enfatize a Educação Infantil, respeitando as etapas vividas por ela e, no que diz respeito à sexualidade, aceitando que a criança a tem, como também o direito de vivenciá-la, sendo orientada pelos adultos que são os responsáveis por ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância de se estudar a sexualidade infantil, nos dias de hoje, não reside num fato inédito, mas, sim, na necessidade pessoal e profissional de pesquisar como as educadoras estão lidando com esse tema, atualmente.

Ao procurarmos, através de entrevistas com educadoras de creche, explorar o tema sexualidade infantil, constatamos que os dados coletados foram muito importantes para a complementação do estudo teórico a que nos propusemos. Nas entrevistas, percebemos que, as educadoras, em sua maioria, demonstram muita dificuldade em lidar com as manifestações sexuais de seus alunos.

Nos resultados analisados e de acordo com os eixos estabelecidos, chegamos às seguintes constatações:

Na abordagem sobre **Educação Sexual na Infância**, as entrevistadas, em geral, consideram que a criança tem sexualidade

e, portanto, deve-se procurar educá-la sexualmente. Constatam que a mídia – principalmente a televisão – é a responsável pela maioria das informações inadequadas passadas às crianças e, nos dias de hoje, vêm com muita dificuldade estar lutando contra esta influência. No entanto, enfatizam que os pais são os principais responsáveis pela educação sexual de uma criança, dando importância também aos educadores.

Com relação à **Educação Sexual das Entrevistadas**, constatamos que a idade média das mesmas ficou entre 35 anos e, com esse dado, observamos que, supostamente, tinham uma mesma linha de educação sexual enquanto crianças, por viverem num determinado momento histórico/social, que ainda retratava a sexualidade como algo inexistente à vida da criança. Em seus relatos, seis entrevistadas colocaram que não receberam educação sexual de seus pais, e que acabaram “descobrimo” fatos sobre a sexualidade fora de casa, destacando-se entre eles, amigos, namorados, revistas e na escola (com professores da disciplina de Ciências, pois a sexualidade era considerada um conteúdo teórico). Dessas cinco, duas entrevistadas afirmaram que foram as irmãs mais velhas que as educaram sobre a sexualidade, pois os pais (principalmente a mãe) não o fizeram, ou por falta de tempo ou por vergonha. Duas afirmaram que tiveram orientações com suas mães, o que demonstra em suas outras respostas, uma maior naturalidade em responder às questões das crianças sobre assuntos pertinentes à sexualidade.

Sobre a **Educação Sexual na Escola**, pesquisamos a importância que as educadoras vêem na instituição educativa enquanto promotora de conhecimento científico, como também, esclarecedora na área da sexualidade. Incluem-se nesse tema os cursos e palestras que já fizeram sobre o tema pesquisado, como também cenas sexualizadas que já foram constatadas e vivenciadas na instituição. Todas as entrevistadas declararam entender que a instituição deva educar seus alunos em todas as áreas, incluindo a sexualidade. Muitas enfatizam que essa educação deva ser feita por pessoas bem esclarecidas e preparadas, que tenham participado de cursos, palestras, o que ainda a instituição não pôde priorizar, somente acontecendo esporádicas informações. Quanto às cenas sexualizadas (jogos sexuais infantis), típicas da faixa etária, as educadoras relatam que já as vivenciaram, principalmente envolvendo a automanipulação genital e a descoberta do corpo do outro. Somente uma educadora disse que nunca havia visto uma cena sexualizada entre as crianças. O relato sobre as manifestações sexuais confirma, pelo estudo feito, que é principalmente na Educação Infantil (creche), que as crianças exploram-se sexualmente e que dão muita importância ao seu corpo, priorizando a área genital. Assim, é para esta população de adultos (educadoras) que se deve dar uma atenção especial em relação à educação sexual.

Quanto aos **Materiais de Acesso sobre Educação Sexual na Infância**, pesquisamos dois momentos: a) os materiais

que as entrevistadas tiveram acesso enquanto crianças e adolescentes, b) os materiais que tiveram ou têm acesso enquanto educadoras. Constatamos que no primeiro caso, as entrevistadas não tiveram contato com material explicativo sobre a sexualidade na infância. Encontravam, geralmente às escondidas, materiais pornográficos ou obtinham informações dos amigos e agora reconhecem que foram informações errôneas. Na escola, tiveram algumas informações sobre os aparelhos reprodutores masculino e feminino, mas isso, quando já eram adolescentes, no caso, ao final do Ensino Fundamental. Somente uma educadora relatou ter participado de um trabalho realizado em sua escola, desde a Educação Infantil, mas que, como constatamos, era primeiro direcionado ao ensino sobre animais e plantas, para depois chegar à sexualidade humana.

No segundo aspecto, a grande maioria declarou que não tem tido acesso a materiais relacionados à sexualidade infantil. Algumas dizem que procuram por materiais, principalmente por uma curiosidade pessoal, mais em revistas que enfocam a criança em todos os aspectos, não sendo consideradas científicas.

Nesse estudo, constatamos a importância que as educadoras vêem na educação sexual. Confirmam que ainda não estão preparadas para esse fim, pois não sabem ou não têm coragem de enfrentar esse "desafio" (assim considerado por elas). Afirmam que a criança de hoje está mais "sabida" e que talvez tenham mais

informações sobre a sexualidade do que elas supõem, pois a mídia está se encarregando de passá-las.

Verificamos, através da literatura consultada, que a criança só começou a ser objeto de preocupação no final do século XIX. Ariès (1973) estudou na Europa, através da iconografia, a evolução da preocupação com a criança desde o século XI até o XX e constatou que a criança era considerada como um adulto em miniatura. Do nascimento até a idade de sete anos ela não era vista como alguém que se devesse dar atenção, pois poderia morrer logo ou não era digna de maiores cuidados a não ser os de sobrevivência. Em relação à sexualidade, Ariès (1973) verificou que os pequenos, independentes da condição social, compartilhavam de festas, orgias, como se ali não estivessem. Era comum o uso de linguagem sexualizada e de toques corporais na criança, como a manipulação do pênis e mamilos, principalmente pelas empregadas. Ao menino isso era mais concedido, ou ao menos, mais citado na iconografia, encontrando-se pouca alusão à menina. Somente a partir dos sete aos oito anos é que a criança era separada dos adultos, pois agora era considerada como um adulto e, portanto, precisava preocupar-se com outros assuntos e não mais se utilizar de palavras e atos que fossem considerados indecorosos e que pudessem corromper sua integridade.

Persistiu, assim, durante um longo período a idéia de que a criança não era alguém que se devesse preocupar, como

também seria mais adequado reprimir-lhe quaisquer desejos sexuais, pois assim continuava pura e isenta de pensamentos obscenos.

Constatamos que a história da sexualidade humana é marcada por valores e preceitos morais contextualizados num determinado momento histórico, remetendo-nos a Vygotsky (1984) quando afirma que o modo de agir, de pensar, de vestir, os valores, o sentir, os conhecimentos e a maneira de ver o mundo, são baseados no mundo físico e social no qual a pessoa convive, modificando o seu desenvolvimento cognitivo intimamente ligado ao contexto sócio-cultural no qual está inserida.

Assim, a sexualidade ainda é cercada de muitos tabus, crenças e repressões. Nesse sentido, Chauí (1984) enfatiza que a repressão sexual teve e ainda tem como objetivo o controle do exercício da sexualidade. Explica ainda que a repressão sexual baseia-se num conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras formadas histórica e culturalmente com a intenção de se estabelecer as relações de poder. Foucault (1979) confirma estas colocações quando discute que a sexualidade humana é um problema das relações entre o poder e o sexo. Poder aqui entendido, por ele, como aquele que domina e comanda as relações sociais vigentes, e finaliza dizendo que isso acontece desde os primórdios da civilização humana.

Para a realidade que vivemos, que tem seus valores ligados à uma sociedade capitalista, a sexualidade ainda tem a sua

importância somente voltada à reprodução (controlada), principalmente visando à manutenção dos bens acumulados. Vista assim, se a sexualidade for expressa, deve ser penalizada, principalmente se esta manifestação for de uma criança.

Ter a compreensão de estudiosos como Freud, Spitz, Piaget e Vygotsky, destacados por nós no desenvolvimento do trabalho, com certeza colabora, e muito, no entendimento geral da criança, priorizando o desenvolvimento dos aspectos cognitivo e afetivo. Assim, leituras dos pressupostos desses autores contribuem para a compreensão da evolução da sexualidade infantil.

Confirmamos, também, a necessidade da formação pedagógica da educadora de creche, pois é com uma proposta adequada de conteúdos que a ser passado à criança, que essa última terá grandes benefícios em sua vida.

Por fim, foi gratificante realizar esse estudo, confirmando e ratificando as experiências que vivemos em nosso trabalho como psicóloga escolar e, principalmente, entusiasta por essa temática. Temos certeza de que esse estudo não se esgotou, pois fez surgir novas inquietações, como a luta por um projeto adequado de educação sexual na escola, nas instituições educativas para crianças pequenas, priorizando a rede pública, que por si só não conseguiria um trabalho efetivo para essa área.

Reconhecemos a importância em se educar crianças pequenas, em todas as áreas, principalmente em relação à sexualidade – objeto de nosso estudo –, como também conferimos que as educadoras não estão totalmente preparadas para essa realidade. Mas, como compromisso histórico, temos que ter a oportunidade e a vontade de aprendermos, para que as crianças e, nós, adultos, busquemos a plenitude do prazer e da felicidade, pois a merecemos.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal:** um enfoque psicanalítico. 10.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ANATRELLA, Tony. **O sexo esquecido.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p.167-184, jul. 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da família e da criança.** Rio de Janeiro: LTC, 1973.

BARRETO, Angela M. Rabelo F. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. **Caderno CEDES**, São Paulo, n.37, p.7-21, 1995.

BARRILÁ, Domenico; BUFANO, Giuseppe. **Da cegonha aos videoteipes.** São Paulo: Paulus, 1997.

BARROSO, Carmem.; BRUSCHINI, M. A. Cristina. **Sexo e juventude:** como discutir sexualidade em casa e na escola. São Paulo: Cortez, 1983.

BARROSO, Carmem.; BRUSCHINI, M. A. Cristina. Sexualidade infantil e práticas repressivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.31, p.86-94, dez. 1979.

BERNARDI, Marcello. **A deseducação sexual.** São Paulo: Summus, 1985.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 9394/96. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação**, Brasília, DF: MEC/ SEF/DPE/COEDI, 1994.

CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Caderno Cedes**, São Paulo, n.35, p.65-78, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**: essa nossa desconhecida. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CRUZ, Elizabete Franco. **A educação sexual e a formação do educador de creche pré-escola**. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FARIA, Sonimar Carvalho. História e políticas de educação infantil. In: FAZOLO, E. et al. (Org.) **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p.7-19.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. Londrina: UEL, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREUD, Sigmund. A sexualidade infantil. 1905. In: _____. **Obras Completas**: três ensaios sobre a sexualidade. Rio de Janeiro: Imago, v.7 (1901-1905), Ed. Standard Brasileira, 1969c. p.163-217.

FREUD, Sigmund. O desenvolvimento da função sexual. 1938 In: _____. **Obras Completas**: esboço de Psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, v.23 (1937-1939), Ed. Standard Brasileira, 1969a. p.165-169.

FREUD, Sigmund. Sugestão e libido. 1921. In: _____. **Obras Completas**: psicologia de grupo e a análise do ego. Rio de Janeiro: Imago, v.8 (1920-1922), Ed. Standard Brasileira, 1969b. p.99-104.

GAIARSA, José Ângelo. **A família de que se fala e a família de que se sofre**: o livro negro da família, do amor e do sexo. São Paulo: Ágora, 1986.

GREGERSEN, Edgar. **Práticas sexuais**: a história da sexualidade humana. São Paulo: Roca, 1982.

GTPOS, ABIA, ECOS **Guia de orientação sexual**: diretrizes e metodologias da pré-escola ao 2º grau. 5.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 3.ed. São Paulo: Summus, 1997. p.25-42.

KAHHALE, Edna Maria Peters. Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: BOCK, A M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)**. São Paulo: Cortez, 2001. p.179-191.

KRAMER, Sônia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

LAVIOLA, Elaine Cardia. **Sexualidade infantil**: o relato de educadoras de creche frente às manifestações das crianças. 1998. Dissertação

(Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MEIRELLES, João Alfredo Boni de. Os Ets e a gorila: um olhar sobre a sexualidade, a família e a escola. In: AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 3.ed. São Paulo: Summus, 1997. p.71-86.

MENDONÇA FILHO, João Batista de Será possível educar o sexual? In: DUNLEY, Glaucia. **Sexualidade & Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999, p.101-126.

MINAYO, M. Cecília de Souza et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa social**: introdução às suas técnicas. São Paulo: Nacional, 1975.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária – mestra ou tia**. São Paulo: Cortez, 1984.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA, Z. M. R. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília- DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

OSÓRIO, Luiz Carlos; SOUZA Ronald P. **A educação sexual de nossos filhos**: uma visão contemporânea. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

PFROMM NETO, Samuel. **Psicologia da adolescência**. São Paulo: Pioneira, 1971.

PIAGET, Jean **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1952.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1965.

PIMENTA, Sirlei. **A formação em serviço como espaço de tomada de consciência da função pedagógica das educadoras de creche**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGUERO, Celma R. B. **Desenvolvimento humano e aquisição da linguagem: uma investigação acerca da concepção da família sobre a criança surda**. 2001. Dissertação (Mestrado em Aprendizagem Escolar e Ação Docente) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M.; PINTO, Regina P. **Creches e pré-escolas**. São Paulo: Nobel, 1986.

SANTOS, T. **Avaliação de bebês em creche: uma prática pedagógica necessária a uma instituição comprometida com o aspecto educacional**. 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 1994.

SAYÃO, Roseli. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO Julio Groppa. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1997b. p.97-106.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1997a. p.107-118.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

SOUZA, Hália Pauliv de. **Convivendo com seu sexo: pais e professores**. São Paulo: Paulinas, 1991.

SOUZA, Maria Cecília C. C de. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Coord.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997, p.11-24.

SOUZA, Ronald P.; OSÓRIO, Luiz Carlos. **A educação sexual de nossos filhos: uma visão contemporânea**. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

SPITZ, René. **O primeiro ano de vida**. São Paulo: Martins Fontes, 1965.

SUPLICY, Marta. **Papai, mamãe e eu**. São Paulo: FTD, 1990.

TELAROLLI JÚNIOR, Rodolpho. Sociedade, cultura e desejo: a sexualidade humana. In: KUPSTAS, Márcio (Org.). **Comportamento sexual**. São Paulo: Moderna, 1997, p.21-38.

VITIELLO, Nelson. **Reprodução e sexualidade**. São Paulo: CEICH, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5.ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS EDUCADORAS

Nome:
Sexo:
Idade:
Profissão:
Grau de escolaridade:
Está na instituição desde quando:
Data da entrevista:
Horário:
Local:

- 1- O que entende sobre educação sexual?
- 2- Como foi a educação sexual no período em que foi aluna?
- 3- Com quem teve a sua educação sexual?
- 4- O que pensa das cenas de sexualidade que a mídia mostra? (Sobre a influência).
- 5- Materiais que teve acesso sobre a sexualidade.
- 6- O que espera da instituição sobre a educação sexual?
- 7- Quem seria(m) o(s) responsável(is) pela educação sexual das crianças?
- 8- Acha importante a educação sexual de uma criança? (No caso um bebê ou em qual idade).
- 9- Como responde as perguntas feitas pelas crianças, sobre a sexualidade? Cite algumas.
- 10- Se tem contato (fonte de informações) com alguma bibliografia na área infantil?
- 11- Como é trabalhada esta questão no dia-a-dia?
- 12- Comente cenas que acontecem na creche sobre a sexualidade?
- 13- Já fez cursos na área?

APÊNDICE B: AUTORIZAÇÃO DAS EDUCADORAS

Eu, _____,
Educadora Infantil, da Creche P., da Universidade Estadual de Maringá,
aceito ser entrevistada pela aluna Eliane Rose Maio Braga, do
Programa de Pós-graduação da UNESP – Universidade Estadual
Paulista (Câmpus Assis), autorizo o uso de gravador para auxiliar na
entrevista que oferecerá materiais para a sua Dissertação de Mestrado.

Maringá, _____ de _____ de 2000

Educadora