

CLÁUDIA MARIA RIBEIRO ANDRADE

**O DITO, O EXPLÍCITO E O OCULTO
NA FALA DA CRIANÇA
SOBRE SEXUALIDADE HUMANA**

Campinas
1995

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP**

Andrade, Claudia Maria Ribeiro

An24d O dito, o explícito e o oculto na fala da criança sobre sexualidade humana / Claudia Maria Ribeiro Andrade. -- Campinas, SP : [s.n.], 1995.

Orientador : Isaura Rocha Figueiredo Guimarães

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Crianças. 2. Educação sexual. 3. Papel sexual. 4. Sexualidade. 5. Fala. I. Guimarães, Isaura Rocha Figueiredo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

CLÁUDIA MARIA RIBEIRO ANDRADE

**O DITO, O EXPLÍCITO E O OCULTO
NA FALA DA CRIANÇA
SOBRE SEXUALIDADE HUMANA**

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
CLÁUDIA MARIA RIBEIRO
ANDRADE e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 25/08/95

Assinatura: J. F. Guimarães

Campinas - 1995

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Isaura Rocha Figueiredo Guimarães.

Comissão Julgadora

Stefania

Ameli Dominguez de Castro

AMM

DEDICATÓRIA:

A

Geraldo e Terezinha

pai, mãe que foram coragem, sensibilidade,
força e equilíbrio.

Atualpa, Régis e Talita

marido, filho e filha que buscaram
compreender os momentos comigo mesma,
refletindo a cooperação e flexibilidade
presentes entre nós.

Às três Marias: Cristina, Sandra e Fátima
irmãs, companheiras de vida.

AGRADECIMENTOS:

À Dra. Isaura, mais do que orientadora, amiga, que me fez concentrar energia naquilo que foi verdadeiramente relevante em cada momento.

À Dra. Amélia, Dra. Ana Luiza e Dra. Ana Maria, pelos valiosos momentos de interlocução.

À Dra. Orly, pelo incentivo para cursar o mestrado.

À Lucinha e Carmen - mestras também do mestrado da vida - pelo estímulo para reconhecer os processos de crescimento vividos e o apoio quando da decisão de aplicá-los.

À Dra. Zenita pela leitura e discussão do trabalho.

Ao Prof. Lucimar, pelas inestimáveis sugestões e pelas constantes atitudes solidárias.

Aos profissionais das escolas envolvidas nesta pesquisa pela disponibilidade para a realização da mesma.

Às crianças, parceiras da alegria e leveza, e que revestiram este trabalho de um brilho especial.

Ao poeta e compositor Toquinho pela sensibilidade com que respondeu as questões das crianças.

A todos, que de forma especial, estiveram envolvidos neste trabalho: Marlene, Marconi, Ana, Marina, Nadir, D. Maria, Maria do Carmo, Claudinha, Paulinho, Malu.

À CAPES pelo financiamento.

Muitos outros significantes estiveram ao meu lado e encorajaram-me a transcender limitações. Ajudaram-me a enxergar sinais que a vida nos dá e a vencer dificuldades encontradas no caminho: Prof. Milton, Profa. Cecília, Profa. Elisa, Prof. Sigrist, Rita, Alaíde, Marta, Elizete, Telma, Érica, Maria, Gilson, Ricardo, Sílvia, Bete, Assunta, Ailton, Koshiba, Neto, Abigail, Marina, Natália, Dulce, Tereza Cristina, Elias, Nesmar, Marta, Belinha, Walderez, Todinha.

A todo aquele que não esquece
sua criança interna
e é consciente da beleza, do ritmo e da
expressão mais criativa de seu ser.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. A CONSTRUÇÃO DO CORPO SEXUADO	9
2.1. A EVOLUÇÃO BIOLÓGICA	9
2.2. FAZER-SE HOMEM E MULHER	11
2.3. A CRIANÇA E A SEXUALIDADE	15
2.4. O DESENVOLVIMENTO MORAL, O CONHECIMENTO SOCIAL E A SEXUALIDADE	18
3. O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS	29
3.1. O CAMINHO A PERCORRER	29
3.2. AS CRIANÇAS: O UNIVERSO PESQUISADO	33
3.3. O INÍCIO DA TRAJETÓRIA	35
4. A FALA DAS CRIANÇAS	37
4.1. A CRIANÇA E SEU CORPO	38
4.1.1. VER-SE COMO MENINA E VER-SE COMO MENINO: A REVELAÇÃO NO DESENHO.	39

4.1.2. FANTASIAR-SE: VIRAR HOMEM; VIRAR MULHER?	39
4.1.2.1. "Porque aí ia virar homem"	39
4.1.2.2. "Só de fantasiar não vira mulher".	41
4.1.3. SENTIMENTOS	42
4.1.3.1. "Legal conversar sobre o que a gente sente"	42
4.2. A CRIANÇA E OS PAPÉIS DE GÊNERO	47
4.2.1. A CRIANÇA E SEUS BRINQUEDOS	47
4.2.1.1. "Menino brinca de carrinho ... Menina brinca de boneca"...	47
4.2.1.2. "Menina brinca de carrinho... Menino brinca de boneca "...	51
4.2.2. OS PAPÉIS DE GÊNERO NA DINÂMICA DA INTERLOCUÇÃO	52
4.2.2.1. "Homem pilota carro e mulher pilota fogão"	52
4.2.2.2. "Eu tô vendo que o homem tem mais liberdade"	54
4.2.3. ATIVIDADE E PASSIVIDADE = MASCULINO E FEMININO?	55
4.2.3.1. "Menina estuda e tira nota boa"	55
4.2.3.2. "Eu não torcia prá futebol porque eu achava que era coisa de menino"...	57
4.2.3.3. "Menina não pode brincá com moleque".	58
4.3. A CRIANÇA E SUAS CRENÇAS	59
4.3.1. "DEUS FEZ UM POUQUINHO DE CADA PESSOA".	59
4.3.2. "O HOMEM TEM O ESPERMATOZÓIDE E A MULHER TEM O ÓVULO"...	61

5. REPRESENTAÇÃO INFANTIL DA VIDA INTRA-UTERINA **63**

5.1. ONDE ESTÁ O BEBÊ	64
5.2. COMO O BEBÊ SE ALIMENTA	65

<u>6. A CRIANÇA E O TRABALHO ESCOLAR</u>	83
6.1. O ESPAÇO PROIBIDO	83
6.2. O ESPAÇO PARA A FALA EXPLÍCITA	87
6.2.1. A DINÂMICA INTERATIVA	87
6.2.2. A FALA ATRAVÉS DO TEXTO	91
6.2.3. AS BRIGAS EM FAMÍLIA	94
<u>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	96
<u>8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	104
<u>9. BIBLIOGRAFIA</u>	107
<u>ANEXOS</u>	113
ANEXO 1 - MÚSICAS	114
ANEXO 2 - ENTREVISTA	116

REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS

<i>REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 1 - O que sentem meninas e a localização dos sentimentos no corpo da boneca</i>	44
<i>REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 2 - O que sentem meninos e a localização dos sentimentos no corpo do boneco.</i>	45
<i>REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 3 - AR (11;4) "O cordão tá aqui na boca do nenê... Aqui eu tinha que fazer o umbigo né? Ah... não é no umbigo ... que ele alimenta... é pelo umbigo..."</i>	67
<i>REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 4 - DA (7;5) - "O que a mãe come, vai prá barriga dela. Ela come, chega aqui, o nenê também come. Vem aqui, vem aqui, vem aqui. E ele come na boquinha dele".</i>	69
<i>REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 5 - TI (9;11) "Tudo o que a mãe come passa pro nenê. O nenê faz assim, abre a boca e cai tudo na boquinha dele".</i>	69
<i>REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 6 - AN (11;5) - Alimentação intra-uterina: tubos, caninhos...</i>	71
<i>REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 7 - TA (10;5) - Única referência à placenta, durante as entrevistas individuais</i>	73
<i>REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 8 - A alimentação acontece através de um caninho, um tubo, que vai da boca da mãe até o bebê.</i>	75
<i>REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 9 - Cordão umbilical em forma de elo.</i>	76
<i>REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 10 - LUC (10 a) Antes da intervenção: crença espontânea; após a intervenção: conhecimento elaborado.</i>	78
<i>REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 11 - LU (10 a) "O pênis está ligado no espermatozóide da mãe".</i>	80
<i>REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 12 - DA (13 a.) "O umbigo está ligado no pênis".</i>	81

RESUMO

O estudo busca compreender a complexidade do corpo sexuado, através de teorias que sedimentam como se processa a construção do conhecimento.

A fim de fazer emergir a fala de meninos e meninas que frequentam a pré-escola e as primeiras séries do ensino fundamental, da cidade de Guaxupé - Minas Gerais, utilizou-se da metodologia qualitativa sob a forma de entrevista semi-estruturada, observações livres e intervenções pedagógicas.

As categorias que despontaram para análise se referem à criança e seu corpo, a criança e os papéis de gênero; a criança e suas crenças. A representação infantil da vida intra-uterina e, a criança e o trabalho escolar também foram abordados.

A possibilidade que a criança tem de falar sobre a sexualidade pode abrir um canal para a construção de seus conhecimentos. A mediação do educador através de músicas, histórias, poesias, filmes, facilita o clima de descontração, desencadeando processos complexos de compreensão da realidade.

ABSTRACT

A comprehensive understanding of the sexual behavior is the aim of the study, based in constructive theories of knowledge. Its objective is to explain the child process of constructing the concepts of “be a boy” and “be a girl”.

Focusing in the children communication and in the school environment, regarding to the sex subject, the author used qualitative methodology of research, through the use of techniques of observation, interviews and class intervention.

Four categories of analysis were created to help interpreting the results:

- 1 - The children and the representation of their bodies;
2. The children and the gender roles;
3. The children and their beliefs;
4. The school work and sex education.

This study showed that the opportunities created to talk openly about sex as a way of expressing their feelings and doubts, together with the use of artistic sources such as songs, movies, videos, drawings, story telling, and poetry are effective in sex education. The open talking also contributed to a more complex understanding of reality by the children.

1. INTRODUÇÃO

A temática da Sexualidade está presente nos meios de comunicação, nas discussões sociais, nas músicas, nos filmes. Trata-se de um discurso aberto e subliminar que encerra elementos autoritários e estereotipados, revelando concepções errôneas, que vão permear a educação da criança, dos pais e dos educadores.

O ser "menino" ou "menina" é transmitido às crianças desde o nascimento pela educação informal, que estabelece as características da categoria a qual deverão pertencer, de tal forma que cria a estereotipia dos gêneros. O significado implícito na categoria deverá ser construído ou simplesmente aprendido com o tempo.

Tradicionalmente, a trajetória feminina, resumia-se ao desempenho dos papéis de filha, dona-de-casa, esposa e mãe, submissa, sem vez nem voz e, principalmente, sem espaço para sonhar com a realização profissional. Saber cozinhar, lavar, passar, arrumar fazia parte da educação, não como uma experiência criativa, que acarretasse prazer e satisfação, mas como uma atitude dependente de servir. Nessa medida, a possibilidade do fazer ativo e criativo estava descartada em minha realidade.

A mensagem implícita e explícita na educação da “menina mulher” era manter; não transformar. Criar não se fazia necessário. Inventar? Não! Preservar tudo sempre igual. Amar incondicionalmente. Servir. Estudar no Curso Normal, Economia Doméstica, Enfermagem ou Secretariado. Ser excelente aluna pois isso era o que se esperava de uma moça “casadoira” e prendada, o que se esperava da “prenda”.

Já a trajetória masculina pressupunha para os meninos, brinquedos criativos, mas tirava-lhes a possibilidade de expressar emoções, como chorar e sentir.

Na maioria das vezes, a escola negava, tanto a meninos quanto a meninas, a possibilidade de dizer a própria palavra. Era suficiente registrar o que os outros diziam. Repetir. Decorar. Não modificar.

Para as mulheres do meu meio, os anos sem voz e de cópia tornavam difícil lançar-se na busca de um novo saber, de um novo sentir, pois estes movimentos exigem o mostrar-se, o perguntar, o autorizar-se a questionar, enfim, pensar por si mesmas; comportamento esse completamente antagônico ao modelo de mulher submissa, obediente, passiva, que deveria agradar, dizer sempre sim, sorrir, calar.

Nessa perspectiva, a descoberta do prazer de aprender, apesar da escola castradora e, as relações interpessoais com outros significantes, possibilitariam trazer um mundo amplo, aberto para dentro de mulheres que pareciam ter seu destino milimetricamente traçado para uma submissão intelectual e afetiva. Ler, ver filmes, ouvir música, ver obras de arte, viajar possibilitariam à menina-mulher estabelecer suas próprias relações e a autorizar-se a perguntar e a construir.

Como esse, outros modelos de conduta guiam o comportamento de meninas e meninos, homens e mulheres, transmitidos de geração a geração.

Esses modelos são expressos em atitudes que nem sempre são explicitadas verbal ou graficamente mas que, via de regra, são compartilhadas por todos.

O meu perguntar permeou tanto a vida quanto a prática educativa. Ao assumir a educação, primeiramente como professora de musicalização infantil, depois como supervisora de pré-escola, alfabetizadora, supervisora de ensino de 1o. grau e professora de professoras, trouxe sempre esse questionamento: como possibilitar ao outro uma riqueza de estimulações para que ele tenha vez e voz?

O meu papel como educadora, independentemente do conteúdo e da idade do educando era levar-lhe elementos que possibilitassem reflexões e tomadas de consciência, num clima de cooperação, reciprocidade e respeito mútuo, buscando subsídios que embasassem a metodologia de trabalho, integrando teoria e prática. Em particular, empenhava-me na compreensão da construção do conhecimento segundo os princípios pedagógicos extraídos da Psicologia Genética de Jean Piaget. Procurava estimular os alunos para que pensassem com profundidade sobre os assuntos de seus interesses, solicitando operações mentais que exigissem comparações, julgamentos e conclusões. No decorrer do trabalho, agia com a convicção de estar favorecendo o crescimento intelectual de meus alunos já que os ajudava na tomada de consciência. E, tomar consciência significa: reconstruir no plano das representações, ou seja, num plano simbólico, o que já foi realizado no plano das ações. A utilização de materiais que despertassem sensações e emoções, os incentivos a questionamentos que desencadeassem conflitos e possibilitassem novas formas de ver as coisas, visavam criar novas possibilidades de compreensão.

A construção do conhecimento sobre a Sexualidade Humana, que abrange o que significa "ser menina" e "ser menino", homem ou mulher e sua maneira de ver o mundo, passou a fazer parte de meus questionamentos.

Busquei, então, o Mestrado para aprofundar meus conhecimentos. Inicialmente, pensei fazer um estudo sobre a identidade sexual como um processo análogo à construção da identidade lógica e, ao explorar o tema, comecei a perceber as profundas implicações sociais que apresentavam. Decidi então investigar as idéias infantis sobre a sexualidade, procurando saber o que as crianças poderiam dizer, explicitar ou ocultar, revelando o contexto sócio-histórico na qual estavam inseridas. A partir da fala da criança, poderia inferir suas estruturas cognitivas e afetivas, que refletem sua constituição.

Essa abordagem não pretendeu implicar um delírio classificatório. Pensar a sexualidade em fases, em séries, estereotipadas e estanques. Não é essa minha postura em relação a um tema que é dimensão de vida, que é a energia que perpassa o processo do aprendizado da arte de viver. Meu enfoque é de transformação, de movimento, análogo às estações do ano; à metamorfose de uma borboleta; ao nascer, viver e morrer de plantas e animais; ao dia e à noite. Este movimento está presente também na harmonia do mundo, com seus cheiros, tons e sons, na sua organização e ordem; na sua desorganização e desordem.

Este enfoque não pretende enfatizar a gênese da criança como a metáfora da planta, cuja potencialidade depende apenas da maturação. Pretende sim, postular a transformação, configurar o desenvolvimento na interação com o outro, focalizando o processo de construção do conhecimento numa dinâmica interativa, com um sistema de significações sociais produzidos e acumulados historicamente e, no qual a criança está inserida, desde seu nascimento. Através do outro a criança se constrói e é construída por esses significados. O adulto, através da linguagem, possibilita à criança o contato com significados estáveis e sentidos possíveis no seu grupo social (SMOLKA & GOÉS, 1994).

Na fala das crianças aparece sua relação com vários outros: aquele que é modelo e de quem empresta as palavras a dizer; aquele para quem diz algo, e a relação consigo mesma. (GERALDI, apud FREITAS, 1994).

Imersas num ambiente onde existe uma multiplicidade de vozes que convergem e divergem, as crianças elaboram o seu conhecimento. Na mediação com o outro, a criança é solicitada a fazer uso de operações intelectuais, frente a possibilidades sógnicas que são novas para ela, e a emitir, ou não, seu ponto de vista .

A compreensão que as pessoas têm de si mesmas, dos outros e do mundo, é permeada pela compreensão do que significa ser menino ou menina, mulher ou homem? As mulheres ainda vêem a vida através dos olhos dos homens?

MORENO (1986) afirma:

"el androcentrismo, uno de los prejuicios más graves y castradores que padece la sociedad, está impregnando el pensamiento científico, el filosófico, el religioso y el político desde hace milenios. Tantos siglos de estar pensando de una manera pueden llevar a creer que no hay otra manera posible de pensar y a estar tan encasillados en unas ideas que seamos incapaces de reflexionar sobre ellas y de criticarlas como si se tratara de verdades inamovibles". (p. 16)

Formas reflexivas de pensamento são progressivamente diferenciadas e abrangentes. O questionamento das idéias prontas e o estabelecimento de relações exigem o exercício constante de *opções* para transformarem-se em *atitude*. A complexidade da construção de um corpo feminino ou masculino, não pode condicionar-se a estereótipos de papéis sexuais, o que impossibilitaria a construção singular desse corpo.

O crescimento cognitivo possibilita meninas e meninos a construção de um corpo sexuado e a (re)significação de seus papéis sexuais, quando há espaço em que as crianças sejam encorajadas a discutir seus pontos de vista e sentimentos, a dialogar, a expor suas idéias, divergentes ou concordantes, sobre o tema da sexualidade.

Como ocorre o processo da aprendizagem do “ser menino” e do “ser menina”?

“Essas coisas se aprende na rua”; “isso a gente aprende é com coleguinhas”, “a gente não fala com adulto”, “a gente num tá falano bobagem?” Estas foram as questões e proposições que serviram para nortear a presente pesquisa e que me levaram a alargar a compreensão do sujeito cognoscente, sua inteligência, organismo e corpo com a estrutura do desejo (FERNÁNDEZ, 1990).

A complexidade da construção do organismo foi buscada em Money. O estudo crítico do conhecimento e da moralidade, através da Epistemologia Genética de Piaget (1926, 1973, 1977, 1978, 1987). Para aprofundar a compreensão do processo da construção do conhecimento social defrontei-me com a visão de Durkeim, Moscovici, Piaget, Vygotsky e Doise e Mugny. Para o entendimento da gênese das teorias psicosexuais infantis considerei JAGSTAJDT (1987) que embasa-se em Piaget e Freud. As abordagens de VYGOTSKY (1984, 1987, 1987 b) e sua tese da mediação semiótica, que inclui o processo de representação dos indivíduos e da cultura, fizeram-me compreender como se processa o conhecimento na dinâmica interativa, bem como o papel da imaginação e fantasia na construção do corpo sexuado. Esse embasamento teórico se apresenta no Capítulo 2, denominado A Construção do Corpo Sexuado.

O Capítulo 3 discute a metodologia utilizada. A fim de fazer emergir a fala do sujeito cognoscente imerso num sistema de significações, optei pela dinâmica participativa. Foi utilizada a metodologia qualitativa que oferece maior abrangência e profundidade na coleta dos dados e no uso de materiais diversos para a apreensão dos conteúdos presentes nas informações.

Os dados foram coletados em entrevistas individuais, observações livres e intervenções realizadas no ambiente escolar.

As entrevistas possibilitaram o contato próximo criança-pesquisadora, individualmente e em intervenções, havendo o confronto dos interlocutores para que as produções de sentido fossem questionadas, redimensionadas, impostas, recusadas, no curso da interlocução. Os procedimentos utilizados permitiram verificar como as idéias se constituíam: o que meninos e meninas expressam sobre o seu corpo, sobre os papéis de gênero e sobre suas crenças no “como” e de “onde vem” a vida de homens e mulheres no mundo e como representavam a vida intra-uterina. Foi possível também refletir sobre a criança e o trabalho escolar, quanto às questões sexuais.

A análise e a interpretação dos dados sobre o que a criança diz, oculta ou explícita sobre a Sexualidade Humana são apresentadas no Capítulo 4, nas seguintes categorias de análise: a criança e seu corpo, a criança e os papéis de gênero, as crianças e suas crenças.

O capítulo 5 prossegue a análise dos dados referentes à representação infantil da vida intra-uterina.

A temática da sexualidade na escola e as maneiras distintas do professor abordar o assunto, desde o falar abertamente até revesti-lo de uma conotação onde impera o proibido, constituem o objeto do Capítulo 6.

O capítulo 7 discute as possibilidades do falar da criança sobre sua sexualidade e os canais que esse falar permite, e o quanto poderá interferir na

construção de conhecimentos. Evidencia também que a mediação do adulto desencadeia processos complexos de compreensão da realidade. Na interação entre adulto e criança, os sentidos são em parte da criança, em parte do adulto. As crianças falam sobre Sexualidade Humana num contexto de interação social, no qual sua fala é entrecruzada e interpenetrada pelos seus interlocutores, revelando o objeto que deseja conhecer e refletindo a realidade social concreta.

Ao longo da investigação foi possível constatar que, a mediação do adulto, o ambiente propício para a troca de pontos de vista, bem como a diversidade do material disponível como desencadeador das discussões, possibilitou a emergência de dúvidas, de questionamentos e idéias. É nessa dinâmica da interlocução que a aprendizagem se processa.

Por outro lado, se no ambiente escolar, o conhecimento sexual é ocultado ou oferecido como forma de disciplina e submissão, em que os alunos, impedidos de falar do seu corpo, de suas inquietações, seus medos e alegrias na descoberta do sexo, se habitam a colocar o tema numa inútil racionalidade e continuam a aceitar as crenças e os tabus que os ensinam a encarar a sexualidade como algo proibido.

Igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres, desenvolvimento da afetividade e da sexualidade que possibilitem efetivas relações interpessoais alicerçadas em personalidades autônomas e críticas, respeitando para serem respeitadas, devem fazer parte do discurso da escola e da sociedade.

A presente pesquisa acena para possibilidade de transformação urgente no processo escolar visando a construção de uma compreensão e vivência da sexualidade sadia, feliz e responsável pela criança e, conseqüentemente, de uma nova realidade.

2. A CONSTRUÇÃO DO CORPO SEXUADO

2.1. A Evolução Biológica

A história de cada sujeito humano é um projeto a ser construído. O sujeito nasce com um organismo individual herdado e um corpo que se constrói e, ao mesmo tempo, é construído. O sujeito articula construtivamente organismo, corpo, inteligência e desejo, imerso num grupo familiar/social (FERNÁNDEZ, 1990).

Não é possível, construir primeiramente um corpo orgânico e somente depois um corpo sexuado. Os materiais significantes para essa construção provêm de duas ordens: do organismo e da cultura. No organismo, os imperativos biológicos básicos que diferenciam homens e mulheres são: o fecundar para o homem e o menstruar, gestar e amamentar para as mulheres. As outras diferenças são atribuídas socialmente e variam de acordo com a época, o local e com a cultura.

No momento da concepção, quando o espermatozóide e o óvulo se encontram, a bagagem hereditária inscreve-se nesse organismo. Os cromossomos sexuais determinam se o embrião é masculino ou feminino. As

células se agrupam para formar os órgãos rudimentares. O plano genético já está traçado no seu desenho cromossômico, embora ainda existam caminhos a serem percorridos. TUCKER & MONEY (1981) dizem que:

"sexualmente, trata-se de um embrião indefinido, com os brotos - os embriologistas os chamam de anlagen - de órgãos tanto masculinos quanto femininos. Primeiramente há um par de gônadas, que podem se desenvolver de modo a formar, ou testículos, ou ovários. Depois há dois conjuntos de canais ou tubos genitais internos. Um deles, chamado de conjunto wolfiano por causa de Kaspar Wolff, o anatomista do século dezoito que o identificou, evolui para formar as vesículas seminais, a glândula da próstata e os canais deferentes, para o homem. A outra estrutura, chamada mulleriana, em homenagem ao anatomista do século dezenove Johannes Muller, evolui para formar o útero, as trompas de Falópio e a vagina superior na mulher. Há também uma minúscula formação de tecido saliente chamada tubérculo genital, que pode adaptar-se a qualquer um dos sexos, tornando-se, ou um pênis, ou um clitóris. Debaixo do tubérculo genital há uma abertura que se fecha no homem, ou fica aberta na mulher" (p. 41).

Os embriões masculinos ou femininos continuam a trajetória do desenvolvimento sexual durante seis semanas. Nesse período os cromossomos de um embrião masculino fazem com que as gônadas se proliferem, desenvolvendo estruturas tubulares e se tornando testículos. Se o embrião é feminino dali a seis semanas, as gônadas primitivas, indiferenciadas, começam a se desenvolver em ovários, contendo já os óvulos. Até por volta do segundo mês de vida do feto humano, não se diferenciam os órgãos sexuais. A partir do terceiro mês de vida intra-uterina, a diferenciação ainda está em andamento.

Estabelece-se, portanto, o sexo cromossômico, o sexo gonadal, a mistura hormonal e a moldagem dos órgãos genitais externos. Assim, durante o

tempo de gestação há momentos definitivos para o ser homem e o ser mulher. São as quatro encruzilhadas a que se referem TUCKER & MONEY (1981). Essa "construção", passo a passo, peça a peça, detalhe a detalhe, tem que ser milimetricamente executada para que um ser humano seja macho ou fêmea (COSTA, 1994). Isto reflete a elaboração do plano genético geral: cromossomos e genes.

2.2. Fazer-se Homem e Mulher

Ao nascer, a diferenciação homem/mulher está completa, mas as linhas e barreiras que separam feminino e masculino variam de acordo com a cultura e as experiências individuais. Os comportamentos e atitudes dependem da idade, saúde, herança cultural, esquemas sexuais e desenvolvimento físico-mental. O organismo se constrói em corpo, quando é perpassado pelas relações do sujeito com a cultura em que vive, ou seja, quando registra a emoção e o sofrimento através dos signos, significantes e significados e que, no curso da civilização, impregnam a experiência somática humana. Nesse processo estão presentes o grupo e o sujeito. Mesmo antes de seu nascimento, o sujeito é objeto do discurso, do desejo e das fantasias de seus pais, que também estão imersos em estruturas lingüísticas, psicológicas e histórico-sociais.

A construção da sexualidade abrange o que significa "ser menino" ou "ser menina", homem ou mulher, numa dada cultura; a manifestação dos sentimentos, a maneira de ver o mundo, que acabam por refletir as estruturas cognitivas e afetivas, construídas ao longo do processo de desenvolvimento. Nessa construção inclui-se a categoria do desejo, que é a mola da reconstrução,

numa dimensão micro, do conhecimento socialmente compartilhado. O desejo imprime um estilo pessoal e um ritmo ao movimento da construção do corpo sexuado, cognitiva e afetivamente. LAJONQUIÈRE (1992) diz que:

"O termo desejo expressa, em certo sentido, o fato de que o sujeito está em falta ou que suporta essa falta que o lança para frente na tentativa de (re)encontrar esse objeto" (p. 158).

O ser humano sexuado inicia seu auto-conhecimento natural e espontaneamente, desde bebê. Freud estrutura a teoria da sexualidade em que preconiza que, no homem, há uma mola propulsora básica que é a energia sexual, a qual denomina *libido*. A libido é uma energia afetiva voltada para a obtenção do prazer e está sempre presente no ser humano, do nascimento até a morte. Segundo a teoria psicanalítica, cada fase psicosexual atua sobre o desenvolvimento da personalidade de um modo específico e caracteriza-se pela predominância de especial interesse e sensibilidade por uma zona erógena. Essas zonas erógenas caracterizarão as fases do desenvolvimento: oral, anal, fálica, de latência e genital. As primeiras referem-se ao desenvolvimento infantil e a última refere-se ao adolescente e ao adulto. (FREUD, 1980).

Segundo LAJONQUIÈRE (1992), depois de Freud o organismo funciona como o suporte do processo de inscrição simbólica. Onde se vê um organismo, escuta-se o resmungar de um corpo, determinado não apenas pela biologia mas pela ordem da palavra regida pelo significante. Segundo ele, a conduta do sujeito supõe dois aspectos essenciais e interdependentes: um afetivo, que é energético e outro cognitivo, que é reflexivo. O sujeito age sobre os objetos transformando-os. Nessa transformação ele constrói e reconstrói o

conhecimento socialmente compartilhado ao mesmo tempo que se constrói como sujeito cognoscente.

O princípio da transformação está na essência do próprio ser, é um movimento de todo o universo. Jean Piaget explicita esta idéia na teoria científica que ele criou e denominou Epistemologia Genética, que é o estudo crítico do conhecimento científico. Ele mostra como o sujeito tem possibilidades de, partindo do simples reflexo, chegar a abstração pura (PIAGET, 1987).

Piaget tratou do sujeito epistêmico, ou seja, o sujeito de todo conhecimento possível, que é ideal e universal. Mostrou que existem estruturas específicas para o ato de conhecer, as estruturas mentais, cuja construção vai depender das trocas do sujeito com o meio. Segundo Piaget, o desenvolvimento da inteligência é um processo construtivo, seqüencial e sucessivo, com abertura para novos conhecimentos possíveis. Estas estruturas mentais são formas de equilíbrio, em que cada uma apresenta um progresso em relação às anteriores. Ele elabora assim os estágios: sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operações formais. As crianças de 4 a 11 anos, objeto deste estudo, situam-se na fase pré-operatória e operatória concreta, conforme as características consideradas a seguir:

-Estágio pré-operatório - Por volta dos 2 anos a criança é capaz de simbolizar, de evocar objetos ausentes. A função simbólica ou função semiótica consiste na capacidade de diferenciar significantes e significados. Essa inteligência representativa multiplica a distância espaço-temporal entre o sujeito e o objeto, por meio da imagem mental. A criança torna-se capaz de imitar gestos ou comportamentos na ausência do modelo. Outras manifestações dessa função simbólica são o desenho, a linguagem, o jogo simbólico. No decorrer do estágio pré-operatório, as respostas das crianças apoiam-se nas aparências do fato observado. Isto reflete a irreversibilidade do seu pensamento, ou seja, a criança é

incapaz de considerar mentalmente a ação observada e sua inversa (por exemplo: se 2 e 2 somam 4, então 4 menos 2 reverte novamente a 2). A inteligência da criança é centrada em estados e não em transformações. Por causa do egocentrismo infantil, fenômeno psicológico característico dessa fase, a criança, nessa idade, é incapaz de considerar o ponto de vista do outro.

-Estágio operatório concreto: de 7 a 11 anos a criança tem a inteligência operatória concreta, ou seja, ela é capaz de realizar uma ação interiorizada, executada em pensamento, reversível, pois admite a possibilidade de uma inversa e coordenada com outras ações, também interiorizadas. Necessita, todavia, do apoio de material concreto, para realizar essas operações. Por outro lado já está apto a considerar o ponto de vista do outro, portanto, pode cooperar.

Segundo Piaget, a ação, a troca do sujeito com o meio, pressupõe duas dimensões: a assimilação e a acomodação. O sujeito age sobre o objeto, assimilando-o. Ele age e apropria-se desse objeto, concedendo-lhe um significado próprio, pois ele o interpreta de acordo com a sua estrutura cognitiva, a sua inteligência. Ou, então, o sujeito age no sentido de se transformar, ajustando-se, através de um esforço pessoal, às resistências impostas pelo objeto do conhecimento. Ele age sobre suas próprias estruturas alterando-as para acomodar o objeto experienciado.

Segundo CHIAROTTINO (1988), para alcançar o conhecimento o sujeito tem que agir sobre os objetos. Piaget engloba a natureza, a cultura, as pessoas, idéias, valores, relações interpessoais como objetos a serem conhecidos

O saber supõe, então, estruturas subjacentes que denotam o funcionamento das estruturas lógicas mentais. Na interação com o meio, o sujeito tem possibilidade de passar do nível das trocas que não implicam representação imagética, para aquele das trocas simbólicas, que envolvem imagens visuais, símbolos, signos, sistemas, memória, hipóteses e valores. Tem

possibilidade de reconstruir num plano superior o que já está organizado, de outra maneira, num plano inferior. O passado é incessantemente reestruturado no presente, tanto no nível afetivo quanto nos sistemas cognitivos.

Tratar sexualidade como "objeto do conhecimento" não significa separá-la do contexto no qual ela se manifesta, ou reduzi-la à uma de suas faces menos envolventes, ou destitui-la dos seus elementos constitutivos mais vibrantes.

Esta pesquisa considera a sexualidade imersa no universo de relações do meio social, que inclui civilização, mitos, costumes, síntese de experiências vivenciadas. Dessa forma, conhecê-la assume o sentido de organizar, estruturar e explicar num contexto de vida e também de ação sobre os objetos que estão imersos num sistema de relações sociais.

2.3. A Criança e a Sexualidade

A epistemologia genética de Jean Piaget embasou várias pesquisas, dentre elas a de JAGSTAJDT (1987). Esta autora demonstra, em trabalho realizado na Suíça e na França, que a criança elabora suas próprias teorias sexuais de acordo com seu estágio de desenvolvimento, tanto cognitivo quanto afetivo. A criança constrói suas crenças em virtude de seu inconsciente, devido ao seu passado e à sua vivência num estilo individual, pessoal, único. Assim, a "vivência" de cada criança é singular e diferente da vivência de outra, mas a gênese e evolução dessas crenças é comum a todas as crianças por dependerem do desenvolvimento da inteligência como um todo.

O resultado a que JAGSTAIDT (1987) chegou, embasada na teoria de Piaget, e, considerando principalmente sua obra: "A Representação do Mundo na Criança" (1926), é que pessoas da mesma idade atêm-se às mesmas representações. A criança realiza sua própria representação do mundo, a partir das informações do adulto.

Segundo a pesquisadora, na temática da Sexualidade Humana, as crianças farão sua interpretação por:

"a) assimilação a suas ações próprias (4 anos); b) assimilação a suas funções próprias (5 e 6 anos); c) assimilação ao real manipulável (7 e 8 anos) e d) assimilação ao real observável (9, 10 e 11 anos)"
(JAGSTAIDT, 1987, p. 119).

Por causa do egocentrismo, a criança de 4 a 7 anos explica o mundo relacionando os fenômenos à sua pessoa. Ela é intelectualmente incapaz de se colocar no ponto de vista do outro. Assim, suas próprias ações e suas próprias funções deverão, segundo ela, explicar também as do bebezinho que está na barriga da mãe, como por exemplo: comer usando talheres. Pode também explicar a fecundação através da urina ou a saída do bebê do corpo da mãe através das fezes, numa assimilação às suas próprias funções orgânicas.

Em torno dos 7 anos, a inteligência da criança pode ligar-se não mais aos estados, mas às transformações. Seu egocentrismo pode caminhar para a cooperação, e sua inteligência operatória concreta lhe permite elaborar outras explicações mais sofisticadas dos fenômenos vivenciados.

Segundo aquela pesquisadora, a gênese das teorias sexuais infantis, no que se refere ao nascimento e à fecundação, numa interpretação em função da inteligência, pressupõe quatro estágios:

- *Estágio I: Preexistência (4 anos):*

"a fecundação consiste em fazer um bebê miniaturizado passar de um lugar para um outro" (JAGSTAIDT, 1987, p. 121).

O bebê já existia em algum lugar e é colocado no corpo da mãe pelo médico, pelo pai ou mesmo pela própria mãe.

- *Estágio II: Artificialismo Mitológico (5 e 6 anos):*

"o artificialismo substituindo o finalismo, isto é, o feito pelo homem ao feito para o homem, tudo será obra da mão humana. Esta fé na onipotência humana e na multiplicidade de seus processos de fabricação (unidas ao modelo que representa ainda seu próprio corpo) vai conduzir a criança a uma multiplicidade de mitos" (id. p. 141).

As coisas são produto da fabricação humana. A criança desta idade imagina várias hipóteses sobre a concepção e o nascimento e deforma as palavras do adulto. Tudo pode produzir a "semente": as flores, o vento, Deus. É suficiente o pai, ou mesmo a mãe encontrá-la e apanhá-la.

- *Estágio III: Artificialismo Técnico (7 e 8 anos):*

"é ao Homem e às possibilidades de realizações técnicas de um homem endeusado que a criança vai dedicar uma confiança cega. Já que agora ela pode apreender certos mecanismos científicos, a necessidade de exercer seus novos instrumentos de compreensão vai levá-la a pensar somente em parafusos, rodas dentadas, tubos de plástico destinados a diversos usos, até mesmo a assegurar o funcionamento do corpo" (id. p. 168).

No exercício de seus novos esquemas, representando o mundo através de uma estrutura cognitiva operatória concreta, a criança começa a

compreender gradativamente as palavras do adulto. Ao representar o bebê na barriga da mãe, bem como a alimentação intra-uterina, a criança mostra essas crenças de maneira surpreendente.

- *Estágio IV: Mito Natural. Artificialismo Imanente (9, 10 e 11 anos):*

"decepcionada com a técnica humana, limitada e pouco adaptável à fecundação e à vida intra-uterina, a criança volta-se, doravante, para a natureza. A natureza substitui a atividade do homem, mas agirá, muitas vezes, à sua maneira" (JAGSTADT, 1987, p. 190).

A criança concede grande importância à natureza e esta será, pouco a pouco, responsabilizada pelo nascimento e alimentação do bebê. Também devido à queda do egocentrismo e a estes interesses voltados para a natureza, a criança dedica sua atenção a outras coisas além de suas próprias funções.

A partir daí, a criança é capaz de realizar operações mentais apoiadas não apenas em materiais concretos, mas pode ser capaz de elaborar seu pensamento mesmo na ausência destes. Nessa medida, ela poderá representar corretamente o bebê no ventre da mãe, discorrer acertadamente sobre a concepção, por possuir uma estrutura de pensamento que lhe permite operar com as representações do objeto, desde que tenha realizado ações e abstrações contextualizadas.

2.4. O Desenvolvimento Moral, o Conhecimento Social e a Sexualidade

Tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o desenvolvimento moral, receberam de Piaget, um tratamento científico, experimental e interdisciplinar. Através de estudo empírico, Piaget e, depois Kohlberg, utilizando o método clínico¹, fornecem um estudo detalhado da gênese da moralidade, cujos pressupostos são os seguintes: existe uma gênese da moralidade infantil; ela não é inata e pressupõe a interação da criança com o grupo social. A criança não assimila passivamente as regras vigentes no grupo, mas constrói e reconstrói ativa e progressivamente essas regras. A psicogênese das regras sociais considera a tomada de consciência, que implica na descentração do pensamento, diferenciando o *eu* do *grupo*, a reciprocidade e o respeito mútuo e a aleatoriedade da regra, pois seu valor resulta do grau de aquiescência dos membros do grupo, que poderão também elaborar uma regra ideal, que independa da experiência concreta e das práticas de regras no grupo (PIAGET, 1973).

A construção da moralidade, tal como a das estruturas lógicas, é seqüencial e gradativa. Os estágios da moralidade, segundo Piaget, são:

- *anomia*, que se caracteriza pela ausência de regras;
- *moralidade heterônoma*, que pressupõe a consciência autoritária da regra imposta de fora
- *moralidade autônoma*, que admite a necessidade e a generalidade da regra resultante do consenso argumentativo do grupo.

Kohlberg e seus colaboradores classificaram a moralidade em três níveis: *moral pré-convencional*, *convencional* e *pós-convencional*.

¹ É o método que possibilita compreender a atividade lógica mais profunda da criança, em seus desempenhos funcionais e crenças espontâneas, e a estrutura subjacente ao estágio de desenvolvimento em que se encontrar. (Piaget, 1926).

- Na moral pré-convencional a criança é incapaz de compartilhar pontos de vista. Ela não se dá conta da convencionalidade da regra aceitando-a por autoridade.
- Na moral convencional as normas e os valores são compartilhados. A convenção advinda da cooperação e do consenso é reconhecida e respeitada. Ser boa pessoa e cumprir as leis é uma das implicações da moral convencional.
- Na moral pós-convencional o sujeito adota uma perspectiva reflexiva sobre os valores da sociedade e constrói princípios morais que são de aplicação universal (HERSH et al. 1984).

A gênese das estruturas morais depende tanto de fatores internos, maturação e mecanismos de assimilação e acomodação, quanto de fatores externos, educação e cultura.

A moralidade autônoma é racional e consciente. Sem esta, o sujeito simplesmente se submeteria sistematicamente às leis do grupo. Segundo Kohlberg, a maioria dos adultos encontra-se no estágio da "moral convencional".

A Sexualidade Humana, na perspectiva reflexiva sobre valores sociais e construção de princípios morais aplicáveis universalmente, acena para a construção do corpo sexuado num clima de respeito mútuo, reciprocidade e confiança e para um compromisso pessoal com esses princípios.

Cada cultura possui seus mitos, crenças e costumes, isto é, seus sistemas de significação. O grupo cultural fornece o universo de significados que ordena o real em categorias. As crianças têm idéias próprias a respeito da realidade em que vivem e constroem seus modelos representacionais que dizem respeito aos aspectos do mundo natural, psicológico e social, a partir dessa realidade.

O conceito de família e seu papel dentro da sociedade, as funções paternas e maternas e a adoção de papéis, inclusive sexuais, constituem um aspecto importante da compreensão da sociedade. Os modelos masculinos e femininos fornecem os esboços para o esquema sexual, que possibilitam à criança agir e operar sobre o meio e denotam a sua organização interna. Constróem os conceitos do que é ser homem ou mulher e a adição de padrões de comportamento que combinam com um ou outro esquema sexual. Mediante aprovação dos adultos, a criança saberá se esse padrão é apropriado ou não.

Segundo TUCKER & MONEY (1981), as crianças deveriam ser ajudadas a basear seus esquemas sexuais nas diferenças genitais e reprodutivas entre homem e mulher e manter os padrões restantes de comportamento, codificados sexualmente, como parte flexível desses esquemas, de modo que o comportamento possa ser recodificado ou decodificado se necessário, sem abalar o senso de identidade. Esses autores definem identidade e papel sexual:

"Identidade sexual é a persistência, unidade e continuidade da individualidade da pessoa como homem, mulher ou ambivalente, em maior ou menor grau, especialmente como é vivenciada em termos de autoconsciência e comportamento; a identidade sexual é a experiência particular do papel sexual e o papel sexual a expressão pública da identidade sexual" (p. 12)

Várias são as teorias que abordam como a criança adquire o conhecimento e a conduta social. DELVAL (1989) efetua uma revisão dessas teorias: Durkeim, Moscovici, Piaget, Vygotsky e Doise e Mugny, iniciando com o enfoque da socialização, conforme os trabalhos de orientação sociológica, sustentados pelo sociólogo francês Durkeim. Este enfoque supõe o indivíduo moldado pela sociedade, interiorizando atitudes, valores e condutas consideradas

válidas à uma determinada sociedade. A tônica desta teoria recai sobre as influências exteriores e não sobre o sujeito que elabora seus conhecimentos.

Uma teoria daí derivada é o estudo das representações sociais, realizado pelo psicólogo social francês Serge Moscovici, responsável pela elaboração da Teoria das Representações Sociais.

Moscovici refaz o conceito de Representação Social de Durkeim, não dicotomizando indivíduo-sociedade, nem preconizando o conhecimento esfacelado do ser humano. Afirma que, este deve ser estudado mediante a integração dos aspectos afetivos, mentais e sociais, considerando as relações sociais mediadas pela linguagem.

Ao conceituar representação social, Jodelet, colaboradora de Moscovici, diz que é:

"uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". (JODELET, apud SPINK, 1993, p. 32).

Na perspectiva de Moscovici, representar não é apenas repetir ou reproduzir, mas reconstituir ou modificar o objeto do conhecimento. Este tem que considerar as condições sociais que o engendram e, ser entendido no contexto social em que brota, perpassa e se modifica. O objeto de estudo das representações sociais é o saber do senso comum, que é uma maneira de conhecer compartilhada socialmente.

Outra teoria que aborda essa dimensão social do desenvolvimento humano é a teoria de VYGOTSKY (1984). Segundo ele, o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro social. O ser humano é membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural. Sua

noção de cérebro pressupõe um sistema aberto, de grande plasticidade. Sua estrutura e modo de funcionamento são construídos ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual e, nesse processo, a linguagem ocupa um espaço importante em que a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade.

Ainda segundo esse autor a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, desde o seu nascimento. A criança se dimensiona na relação com os outros - interpessoal e, na relação consigo mesma - intrapessoal. Sua tese é a da mediação semiótica, que inclui o processo de representação mental dos indivíduos e a cultura. O outro contribui para o desenvolvimento do indivíduo, na medida em que possibilita o desenvolvimento de funções emergentes, a partir de funções consolidadas autônomas. O indivíduo constrói o seu conhecimento na inter-relação com o outro.

Também a teoria construtivista de Piaget demonstra como a criança constrói o conhecimento social. Ela sustenta que a criança constrói tanto as suas representações da realidade como suas estruturas de conhecimento, ou seja, sua própria inteligência, na medida em que organiza e reorganiza, percebendo as contradições, que são fontes de perturbação, de desequilíbrio. Para equilibrar-se novamente, o sujeito precisa superar a contradição anterior. Superá-la implica em desequilibrar-se para re-equilibrar-se. Desequilibrar não significa empobrecer a estrutura cognitiva. Ao contrário, o desequilíbrio e a contradição são fontes para (re)significar, para (des)construir, demolir padrões que foram sedimentados pelos conteúdos, muitas vezes considerados como única maneira de pensar o mundo. Desconstruir não implica em prejuízos na forma de pensar do sujeito epistêmico, ou seja, o sujeito do conhecimento (CHIAROTTINO, 1988), mas tem a ver com os conteúdos a serem redimensionados, ou seja, com os sistemas de significação.

DELVAL (1989) aborda a teoria do conflito sócio-cognitivo, desenvolvida por alguns psicólogos sociais como Doise y Mugny, influenciados tanto pelas idéias de Piaget como pelas de Vygotsky:

"el individuo progresa a partir de los conflictos, pero no de conflictos con la realidad física, con las cosas, sino sobre todo con los puntos de vista de otras personas. Sería pues la confrontación de puntos de vista con los otros lo que produce el progreso en el conocimiento. Ese desajuste entre las creencias y las explicaciones del niño y las de otras personas, en muchos casos compañeros mayores o adultos, es el que le va a impulsar en su desarrollo" (DELVAL, 1989 p. 16).

Após essa revisão de literatura sobre as diferentes abordagens de como a criança adquire o conhecimento social, esta pesquisadora assume sua perspectiva teórica, compreendendo que a criança vai elaborar a representação dos distintos aspectos da sociedade em que vive e vai construindo o seu conhecimento numa dinâmica interativa entre ela e o outro. Assume também que, para construir um corpo sexuado, desejoso, pensante, reconstruindo e reorganizando constantemente seus conhecimentos, se faz necessário desconstruir estereótipos que impregnam a maneira de pensar de uma sociedade. Para transformar o sujeito e os objetos do conhecimento, torna-se necessário desconstruir a cultura da noção rígida e hierárquica de diferença sexual entre o homem e a mulher.

Os conceitos: equilibrar/desequilibrar, organizar/desorganizar, construir/desconstruir são fundamentais e pressupõem algo processual e dinâmico e não dicotômico e rigidamente estático. É um processo constante de vir-a-ser, em que há permanência e há transformação. O acesso a novas produções estéticas, poéticas, psicológicas, sociais e científicas funciona como

eixo desencadeador de novas descobertas, novas possibilidades de pensar o mundo, de constituição da singularidade de um corpo sexuado e do (re)pensar as diferenças.

Dissociar, extrair partes de um todo para associá-los, agrupando elementos dissociados e modificados é um processo de extraordinária importância para todo desenvolvimento mental, afetivo e social da criança (VYGOTSKY, 1987 b). Ela vê, ouve e acumula objetos do conhecimento não de maneira estática mas, assimilando-os, deformando-os e reelaborando-os. Com referência a quaisquer tópicos relacionados ao corpo da criança, ao desenvolvimento de seu organismo/corpo e à sua saúde, seus relacionamentos, seus posicionamentos em torno do que é veiculado na mídia, seus comportamentos e atitudes, quanto maior for a diversidade de situações para a troca, mais oportunidades a criança terá de elaborar suas próprias idéias. Quanto mais amplia e enriquece seus conhecimentos mais a criança amplia e enriquece o seu desejo de conhecer como possibilidade de autoria, enquanto atividade criadora.

O reconhecer-se a si mesmo querendo conhecer redonda em perguntar. A pergunta pressupõe três instâncias: conectar-se com algo do conhecimento; reconhecer algo que não se conhece e o desejo de buscar saber. Nessa medida vivencia-se o prazer de viver e de trocar experiências com o outro, em todos os níveis: intelectual, físico e emocional.

A atividade criadora, segundo VYGOTSKY (1987 b), faz da pessoa um ser projetado para o futuro. Qualquer ser humano, quando devidamente estimulado, imagina, combina, modifica e cria, em diferentes graus de complexidade. Não só os grandes gênios criam. Para a criação de algo novo são necessários subsídios do mundo da cultura, objetos da fantasia cristalizada sob a forma de músicas, poesias, literatura, filmes, etc.

Os processos criadores estimulados desde a infância são importantes para o desenvolvimento geral do indivíduo, para a construção de um corpo sexuado. A imaginação e a fantasia são base da atividade criadora. As crianças não apenas recordam as experiências vividas, mas as reelaboram de acordo com a sua estrutura mental e emocional.

Existe uma estreita relação entre a atividade criadora e a riqueza e variedade da experiência vivida pela criança. A imaginação será mais rica quanto mais rica for a experiência. VYGOTSKY (1987 b) formula:

"La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía" (p. 17).

Propiciar à criança oportunidade de discutir diversos assuntos relacionados ao próprio corpo, sob diferentes enfoques e utilizando materiais variados, enriquecerá sobremaneira suas experiências.

A experiência sexual é permeada e ampliada pela fantasia. Essa fantasia é mais rica, conforme a experiência acumulada no social. O enlace entre fantasia-realidade processa-se através da experiência social. O autor elabora outra relação entre fantasia e realidade:

"La segunda de las formas en que se vinculan fantasía e realidad es ya más complicada y distinta, no se realiza entre elementos de construcción fantástica y la realidad, sino entre productos preparados de la fantasía y determinados fenómenos complejos de la realidad" (id p. 19).

O contexto cultural do qual a criança participa e as práticas sociais historicamente constituídas são incorporadas por ela, ativamente. Essa rica experiência acumulada pela humanidade, possibilita à criança aprender pela palavra do outro, organizando os próprios processos mentais e as suas ações. É por esse processo que se constrói o senso de si mesmo, como indivíduo único que está em constante transformação - o seu projeto identificatório² - que pressupõe o senso de si mesmo como menino ou menina, homem ou mulher. O corpo sexuado deixa a sua marca nas ações do indivíduo, naquilo que pensa, sente, diz ou faz.

Os objetos da fantasia cristalizada suscitarão sentimentos que, discutidos com o grupo no qual a criança está inserida, possibilitarão o contato com as próprias emoções e as do grupo. Uma terceira forma de vinculação entre a função imaginativa e a realidade, vem corroborar essa idéia:

"... es el enlace emocional que se manifiesta de dos maneras: por una parte todo sentimiento, toda emoción tiende a manifestarse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos dominase en aquel instante"
(VYGOTSKY, p. 21).

A música, o filme, a poesia e várias outras formas de arte podem ser desencadeadoras das mais diversas representações. Aliar emoção, pensamento e sentimento conduzem a construir um corpo sexuado sem a dicotomia organismo/ corpo. A criança age sobre os objetos, representa-os, e, na inter-relação com os outros, tornam-se possíveis o sentir e o pensar sobre as próprias emoções.

² Piera Aulagnier utiliza este termo para significar um movimento constante de construção da singularidade. (FERNÁNDEZ, 1994)

A quarta e última relação entre fantasia e realidade abordada pelo autor consiste:

"su esencia en que el edificio erigido por la fantasía puede representar algo completamente nuevo, no existente en la experiencia del hombre ni semejante a ningún otro objeto real" (VYGOTSKY, 1987 b, p. 24).

Esse novo objeto traz consigo a força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade. O intelecto e a emoção, pensamento e sentimento movem a criação humana.

Novas fantasias são, portanto, combinações de elementos tomados da realidade, que a criança modifica e reelabora. É um processo lento e gradativo que parte de formas elementares para formas mais complexas.

Nessa medida, a construção do conhecimento processa-se na dinâmica interativa. Segundo SMOLKA & GOÉS (1994):

"Tal movimento interativo não está circunscrito apenas a uma relação direta sujeito-objeto, mas implica, necessariamente, uma relação sujeito-sujeito-objeto. Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos do conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade" (p. 9).

Assim sendo, a intervenção pedagógica que se faz, utilizando materiais da cultura, provocará avanços na construção de um corpo sexuado, pois possibilitará o contato com os mais variados objetos do conhecimento, recriando, representando, agindo sobre esses objetos.

3. O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS

3.1. O Caminho a Percorrer

Na pesquisa social considera-se a complexidade da vida humana e a busca de alternativas na coleta de informações para aproximar-se do real. Neste trabalho, optou-se pela pesquisa qualitativa, que possibilita evidenciar o grau de complexidade dos fenômenos singulares e suas contradições e o caráter imprevisível e original das relações sociais, especificamente, das relações interpessoais (CHIZOTTI, 1991).

A pesquisa qualitativa supõe que o pesquisador mantenha contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada (BOGDAN & BIKLEN, 1982), a fim de que sejam compreendidos os significados das ações de um sujeito ou grupos de sujeitos inseridos no ambiente de um contexto social concreto.

Na pesquisa qualitativa, todas as informações coletadas na realidade são importantes: descrição de pessoas, situações, acontecimentos que são apresentados sob a forma de transcrições de entrevistas e filmagens, fotografias, desenhos, etc. O interesse do pesquisador, neste tipo de pesquisa, é

constatar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. A pesquisa qualitativa possibilita captar a "perspectiva dos participantes", ou seja, a maneira como os envolvidos na pesquisa abordam as questões em pauta (BOGDAN & BIKLEN, 1982).

Segundo PATTON (1986) as crenças, percepções, sentimentos e valores revelados nos comportamentos têm sempre um sentido, um significado, que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

O tema da pesquisa sendo a Sexualidade Humana necessita de uma metodologia para a coleta dos dados que considere a existência do fenômeno social contextualizado, com raízes históricas e significados culturais vinculados a uma macro realidade social.

A fim de averiguar as percepções dos sujeitos utilizou-se entrevista semi-estruturada, tanto individuais quanto coletivas. Neste tipo de entrevista o pesquisador parte de alguns questionamentos básicos alicerçados em hipóteses que são de seu interesse averiguar e que poderão oferecer uma amplitude de outras questões que emergem no decorrer da entrevista. Tanto as entrevistas individuais quanto as coletivas desenvolvem-se num processo de retroalimentação (TRIVIÑOS, 1987).

O roteiro para as entrevistas individuais iniciava com a solicitação para criança desenhar uma pessoa. Perguntava-se depois, o que fazem meninos e meninas, e o que gostariam de fazer e não fazem porque são meninos e meninas e, encaminhava-se para a questão das vantagens em ser menino ou menina. Por que e para que existem homens e mulheres.

Para finalizar, no roteiro constava também a questão se a criança vestiria roupa de homem/mulher num teatro ou na festa junina. E, se ao vestir a roupa de outro sexo, se vira homem ou mulher.

Um espaço especial foi dado para a conversa sobre a vida intra-uterina, indagando onde estava o bebê antes de nascer e como se alimentava. Solicitava-se fazer o desenho de como a criança imaginava o bebê na barriga da mãe, se ele se alimentava e como.

As entrevistas individuais ocorreram num ambiente reservado, num clima de descontração, com a pesquisadora e a criança sentadas no chão ou em mesinhas, com o gravador do lado, havendo a explicação do porque de seu uso. O material à disposição da criança constava de giz de cera, canetinhas, lápis de cor e papéis. A solicitação era: “*vamos desenhar, colorir e conversar*”.

Às entrevistas se combinou outra técnica da pesquisa qualitativa que é a observação, a qual pressupõe além do olhar, a percepção de um conjunto de características próprias do sujeito.

A pesquisadora coletou os processos e produtos centrados no sujeito por meio de intervenções em sala de aula, onde havia oportunidade para a criança realizar diversas representações.

Através das entrevistas individuais e observações livres, garimpou-se os conceitos que perpassam o "ser menino" e o "ser menina" e os modelos representacionais relacionados à vida intra-uterina. Depois confrontou-se essas idéias com os comportamentos e atitudes em outras situações, ou seja, em intervenções pedagógicas, nas classes onde as crianças entrevistadas freqüentavam. As entrevistas foram realizadas antes do início das intervenções. As intervenções possibilitaram perceber como seria a linguagem do em torno desse corpo.

As idéias que foram se constituindo fizeram emergir daí os conjuntos com significado, que se tornaram as categorias de análise: a fala da criança sobre seu corpo, a criança e os papéis de gênero, a criança e suas

crenças, a origem das pessoas e da vida. De modo especial, a representação infantil da vida intra-uterina foi pesquisada.

As crianças possuem sensibilidade à harmonia, ao ritmo das frases, à doçura das palavras, à beleza das imagens. Para favorecer a expressão de sentimentos buscou-se na cultura, músicas, filmes de vídeo, histórias infantis que funcionaram como eixo desencadeador de produções escritas, desenhos, discussões.

A pesquisadora atuou em algumas classes da pré-escola à 4a. série do ensino fundamental, de comum acordo com a direção das escolas, as professoras e as crianças. Não prescindiu da presença da professora da turma e agiu como elemento desequilibrador, gerador de conflitos e mediador das discussões e atividades. Através das situações-problema foram oferecidas às crianças oportunidades de descentração da própria perspectiva e tomadas de consciência.

O ambiente que se estabeleceu foi o da cooperação, respeito mútuo e uso construtivo da liberdade para o bem comum, que são construídos na vivência social e as atividades forneceram desafios às crianças.

A troca de experiências surgiu naturalmente, observando que:

- a criança foi solicitada a emitir suas hipóteses sobre os assuntos, mesmo que errôneas do ponto de vista da lógica do adulto;
- a criança foi estimulada a inventar, sendo solicitada a verificar se existem várias soluções para um mesmo problema;
- o interesse e a curiosidade emergiram nas atividades;
- as relações interpessoais permearam todo o processo da intervenção.

As atividades foram gravadas, filmadas e registradas em produções escritas e representações gráficas para posterior análise.

3.2. As Crianças: O Universo Pesquisado

As entrevistas individuais foram realizadas com 41 crianças de 4 a 12 anos, tomando-se aproximadamente 5 crianças de cada idade. Estas freqüentavam duas escolas públicas e uma escola particular da cidade de Guaxupé - MG, no decorrer de 1993 e 1994.

A intervenção pedagógica foi realizada em

- duas classes de pré-escola, uma de escola particular e outra de escola pública, sendo freqüentadas por 45 crianças;
- uma classe de 1a. série do ensino fundamental, escola particular, freqüentada por 18 alunos;
- uma classe de 2a. série do ensino fundamental, escola pública, freqüentada por 17 alunos;
- três classes de 3a. série do ensino fundamental, sendo uma de escola particular e duas de escola pública, freqüentadas por 72 alunos;
- quatro classes de 4a. série do ensino fundamental, sendo duas de escola particular e duas de escola pública, freqüentadas por 92 alunos.

Guaxupé situa-se no sudoeste geográfico e sul político do estado de Minas Gerais, integrante da região geográfica denominada Planalto do Rio Grande. Sua área é de 294 km² e sua altitude média é de 830 m.

O nome Guaxupé deriva da fauna de seu território. Guaxe é uma espécie de pássaro e Axupé uma espécie de abelha. O prefixo Gua (de guaxe) uniu-se ao sufixo Xupé (de axupé) e adveio: Guaxupé.

Seu relevo é constituído por um planalto ondulado (morros) que integra o planalto do Rio Grande, do sul de Minas, o qual por sua vez pertence ao Planalto Atlântico. Nele sobressai o Morro Agudo com 1.050 m de altitude.

Os aspectos climáticos do município são do tipo tropical semi-úmido. A paisagem vegetal predominante são os campos cultivados e de pastagens, onde entremeiam-se alguns bosques e capões de arbóreas, muitos com madeira de lei. Seu solo é predominantemente areno-argiloso.

O sistema hidrográfico do município é constituído por alguns ribeirões e pequenos riachos, sendo todos tributários do Rio Pardo, por consequência, integrantes da bacia do Rio Grande, onde se instalou todo o sistema de energia hidroelétrica de Furnas.

O povo guaxupeana tem sua etnia idêntica à das demais regiões do país, entretanto foi mesclado com a vinda de imigrantes árabes, italianos, portugueses, espanhóis, etc.

A população de Guaxupé em 1994 foi estimada em 52 mil habitantes, dos quais apenas 17% habitam a zona rural.

Na área da Educação, a cidade conta com duas Faculdades, sendo uma de Filosofia, Ciências e Letras e a outra de Ciências Contábeis e Administração de Empresas. O município congrega 43 estabelecimentos de ensino da rede Estadual, Municipal e Particular. Estes estabelecimentos são de ensino fundamental, médio, pré-escolas e cursinhos. Estima-se em 11 mil o número de estudantes do município³.

³Dados extraídos do manual elaborado pela Secretaria Municipal de Cultura e Turismo de Guaxupé, com a colaboração da Prefeitura Municipal, no ano de 1994.

3.3. O Início da Trajetória

O primeiro passo para a ocorrência das entrevistas e das intervenções foi o contato com a direção de cada escola para obter a autorização para a realização da mesma. Em duas escolas o contato foi verbal e em outra através de ofício. A aquiescência à solicitação aconteceu tão logo foi explicitado como aconteceria a pesquisa, tendo sido demonstrado grande interesse para a realização das atividades.

Inicialmente foi solicitada uma reunião com as professoras para a explicação do trabalho e a sondagem de seus interesses para a escolha das classes para a intervenção, pois estas seriam elemento ativo no processo.

Nenhuma diretora julgou necessário reunir os pais para explicar a pesquisa. Argumentaram que existe confiança dos mesmos no trabalho da escola e que, nas reuniões periódicas, já existentes no calendário escolar, seria abordado o assunto. Caso surgisse qualquer dúvida, os pais teriam a oportunidade de esclarecê-las, pois têm acesso tanto à direção, quanto à coordenação ou às professoras.

As professoras inteiraram-se da pesquisa e ponderaram envolver sua turma pois suas presenças no decorrer do trabalho eram necessárias para dar continuidade a qualquer assunto, mesmo na ausência da pesquisadora.

O contato com as crianças deu-se em sala de aula, antes das entrevistas, através de música alegre, animada, interessante, de fácil memorização, acompanhada de violão, para possibilitar entrosamento entre a pesquisadora e as crianças. O contato foi fácil. As crianças gostaram de cantar.

A música foi o elemento desencadeador da proximidade entre a pesquisadora e as crianças.

Iniciava com a explicação do trabalho a ser desenvolvido e o questionamento se as crianças gostariam ou não de participar dele. Em todas as turmas, a resposta foi positiva e, o passo seguinte, era elaborar, juntamente com as crianças, as regras para as atividades, que, por sua vez, deveriam conduzir todo o trabalho.

Após esse contato inicial, as crianças eram escolhidas para a entrevista através de sorteio. As outras crianças que não participariam naquele momento da entrevista individual eram informadas que participariam posteriormente das atividades da intervenção.

4. A FALA DAS CRIANÇAS

Os dados colhidos foram analisados após o registro das observações, entrevistas individuais e das intervenções. Estes registros encontram-se sob a forma de gravações, filmagens, representações gráficas e textos escritos pelas crianças. Houve o cuidado de separar os registros que se referem às entrevistas individuais e aqueles que se referem ao grupo, embora, na apresentação dos resultados, as categorias de análise possam referir-se tanto aos momentos individuais quanto aos coletivos.

As categorias analisadas encontram-se nos três seguintes capítulos: A Fala das Crianças, A Representação Infantil da Vida Intra-uterina e, A Criança e o Trabalho Escolar.

4.1. A criança e seu corpo

4.1.1. *Ver-se como menina e ver-se como menino: a revelação no desenho.*

Segundo TUCKER & MONEY (1981), quando a criança é solicitada a desenhar uma pessoa, na maioria das vezes ela desenha uma figura representando o próprio sexo.

Na presente pesquisa, num total de 41 crianças entrevistadas individualmente, 33 desenharam uma pessoa representando o próprio sexo e oito desenharam uma pessoa do sexo diferente do seu, conforme o quadro I:

QUADRO I: Como As Crianças Desenharam Uma Pessoa

Idades	Menino desenha menino	Menina desenha menina	Menino desenha menina	Menina desenha menino	Total
4	1	1	-	-	2
5	3	2	-	-	5
6	-	4	1	-	5
7	1	1	2	1	5
8	2	2	-	1	5
9	3	2	-	1	6
10	2	4	-	-	6
11	4	-	2	-	6
12	1	-	-	-	1
Total	17	16	5	3	41

n = 41

idades = 4 a 12 anos

Nota-se que a tendência em desenhar pessoa do próprio sexo foi comum a todas as idades. Entre 4 e 6 anos menino desenha *menino* e menina desenha *menina* ocorrendo somente um caso em que um menino desenhou *menina*. Nesta faixa de idade (6 anos) este menino foi o único a ser entrevistado individualmente.

Na faixa etária de 7 a 9 anos houve maior incidência de desenhos de pessoa de outro sexo. Aos 7 anos, dois meninos desenharam *menina* e uma menina desenhou *menino*. Com a idade de 8 e 9 anos, nenhum menino desenhou *menina* e duas meninas desenharam *menino*.

Aos 10 anos, as crianças desenharam a pessoa do próprio sexo.

Com 11 anos, só foram entrevistados meninos. Destes, quatro desenharam uma pessoa do próprio sexo e dois meninos desenharam *meninas*.

Aos 12 anos somente um menino foi entrevistado e este desenhou *menino*.

Estes dados instigam aprofundar o conhecimento dos mecanismos projetivos e o desenho. Neste trabalho eles estão sendo apresentados apenas como constatação do dado mencionado por TUCKER & MONEY (1981).

4.1.2. *Fantasiar-se: virar homem; virar mulher?*

4.1.2.1. "Porque aí ia virar homem"

Nas questões: *você vestiria roupa de homem/mulher num teatro? Na festa junina? Você acha que, se vestir roupa de homem/mulher, vira homem/mulher?* obteve-se que, se o pensamento da criança é pré-operatório, ou

seja, intuitivo, preso às aparências, incapaz de manejar as operações reversíveis, ela acreditará que, se puser roupa de mulher e for homem, vira mulher, e vice-versa.

Piaget, apud CASTRO (1974), diz:

"é a esse esquematismo pré-lógico, imitando ainda de perto os dados perceptivos, embora recentrando-os a seu modo, que se pode chamar pensamento intuitivo" (p.24)

As respostas das crianças foram as seguintes:

- MA (4;0) ♀ - **"Não. Viro e eu não quero".**
- AN (4;9) ♀ - **"Não. Por causa que homem é que tem que vestir. Vira".**
- DA (4;9) ♀ - **"Não. Ué... porque eu não sou homem... Vira".**
- AN (4;9) ♀ - **"Não. Porque aí ia virar homem".**
- RA (5;5) ♀ - **"Não. Vira homem".**
- WES (5;9) ♂ - **"Eu não! Sabe o que minha tia falou? Um dia as menina vim vestida de homem. Vira. Porque aí tá com roupa de mulher e aí vão pensá que a gente somo muié".**

A estrutura cognitiva pré-operatória dessas crianças permite-lhes centrar-se nos estados e não nas transformações. Seu pensamento intuitivo centra-se nos dados perceptivos pressupondo a figuratividade e não a operatoriedade. Desta maneira, a criança desta idade crê que se ela coloca a roupa que convencionalmente é do outro sexo, então ela "vira".o do outro sexo.

Na fala de Wes (5;9) aparece a seguinte situação de sala de aula, que chegou ao conhecimento da pesquisadora: As meninas estavam "fazendo bagunça" e a professora ameaçou-as dizendo que, se elas não ficassem quietas, boazinhas, obedientes - como condiz às menininhas - elas teriam que comparecer à escola vestidas de homem. Essa atitude da professora reforça a crença

espontânea da criança e faz perder um momento para subsidiar o processo de desenvolvimento dessas crianças, através das interações e relações de ensino. Se agisse de outra forma, por exemplo, solicitando pesquisas sobre roupas de homens e mulheres; o que é próprio de um e de outro; o que atualmente é comum a ambos, etc..., a professora possibilitaria tanto a construção do conhecimento como uma ampliação da visão de mundo. Mas, tal como emerge na fala de Wes ... **"sabe o que minha tia falou?"**, a vez e a voz continuam sendo as do adulto, que reforça uma heteronomia moral e intelectual.

4.1.2.2. "Só de fantasiar não vira mulher".

As crianças do estágio operatório concreto têm uma inteligência centrada não em estados - como as do estágio anterior - mas nas transformações. Elas são capazes de pensar os objetos e os acontecimentos sob este prisma.

A questão anterior respondida por essas crianças:

LU (6;9) ♀ - **"Sim, vestiria. Não vira. Porque é só a roupa que é diferente".**

DA (7;5) ♂ - **"Não, porque eu sou homem. Não vira. A roupa não faz diferença. (O que faz diferença?) Quando a mãe cria, ela cria menino ou menina. (Qual a diferença?) Cabelo grande.**

JU (8;1) ♂ - **"Vestiria. Não vira".**

KA (9;0) ♀ - **"Não vestiria. Porque não. Não vira. A minha vó fala quando meu irmão põe correia das minhas irmãs, a minha vó fala que se ele pô correia da gente ele vira mulher e ele tira. (Ele acha que vai virar mulher mesmo?) Por mim... não tenho a mínima idéia... Se a gente pô e a gente sai na rua eles chama a gente de homem (Mas você vira homem?) Não. Também quando tem festa junina na escola, quadrilha, a menina que não**

tem par veste de homem. (E vira homem?) Não... (Por que?) Não tenho a mínima idéia".

THI (9;7) ♂ - **"No teatro eu vestiria sim. Não tem jeito de virar. (Por que?) Porque eu tenho pipi".**

ALE (10;10) ♂ - **"Visto. Não vira... é só roupa".**

CAR (11;9) ♂ - **"Só de fantasiar não vira mulher."**

Para essas crianças, "fantasiar-se" com roupas de outro sexo não seria determinante para o "ser homem", "ser mulher". Elas dizem que não muda nada, só a roupa é diferente. A razão da diferença reside, desde o tamanho do cabelo até a referência ao genital.

Uma criança disse que não tem a mínima idéia sobre o porque não "vira". Questiona-se se, realmente ela não tem idéia ou, se este saber estava oculto e ela não quis deixar emergir.

4.1.3. Sentimentos

4.1.3.1. "Legal conversar sobre o que a gente sente"

Os dados coletados através das intervenções mostram a possibilidade que a criança teve de falar sobre o corpo de meninas e meninos, homens e mulheres aliando emoção, pensamento e sentimento, integrando a função imaginativa à realidade e, a partir de diferentes objetos do conhecimento,

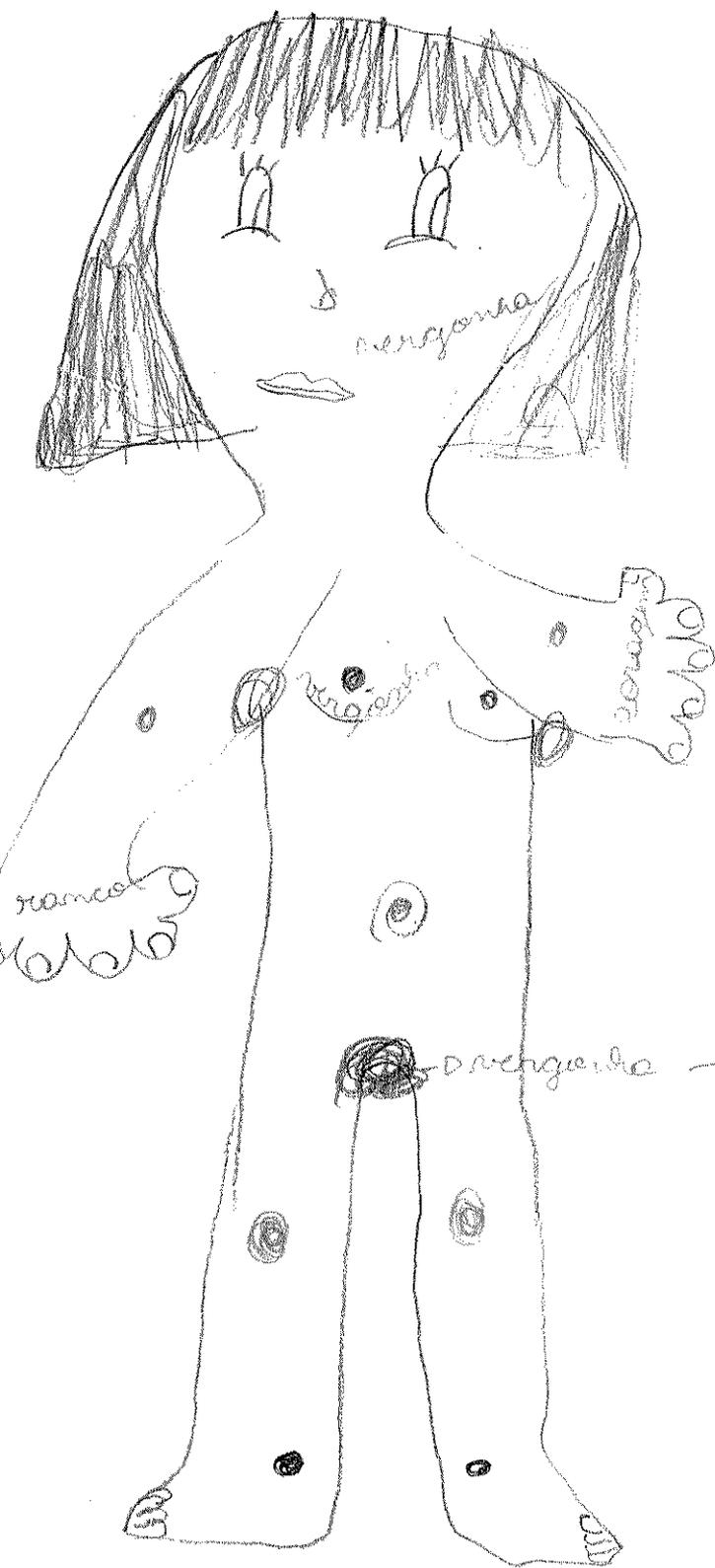
criar outros. Isto enredou o falar de sexualidade numa dimensão que transcendeu simplesmente falar de organismo.

A confecção de dois bonecos feitos em papel pardo e de tamanho natural, por crianças de uma turma de 4a. série do ensino fundamental, possibilitou relacionar atividade criadora, imaginação e fantasia. Nos bonecos nomeou-se as partes externas e internas e, cada criança listou o que achavam que meninos e meninas sentem. Os sentimentos foram emergindo: vergonha, tristeza, mágoa, alegria, dúvida, carinho, dó, ternura, amor, coragem, rancor, calma e medo. As crianças comentaram:

-“Super legal conversar sobre o que a gente sente”

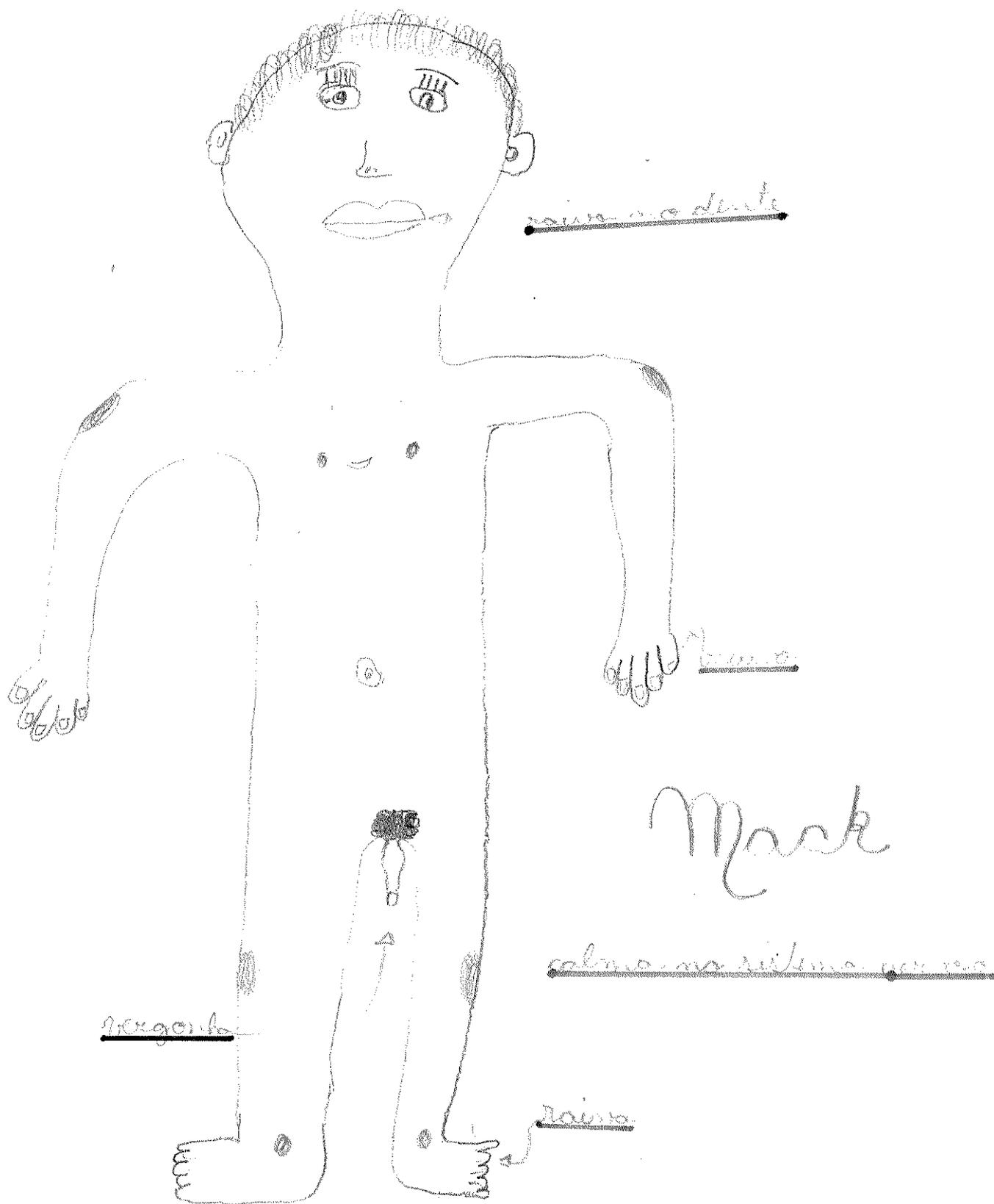
-“Tem gente que não tem sentimento”.

As discussões foram se sucedendo. As crianças localizaram nos bonecos onde a menina e o menino sentem cada sentimento (Representação gráfica 1 e 2).



nariz = nariz
 Olhos = Tristeza, mágoa
 boca = alegria
 cérebro = dúvida
 coração = amor, do amor
 gula, ternura, rir
 nariz = nariz, noção,
 nariz
 coração } mão
 nariz }
 Sistema nervoso } alma
 pele }

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 1 - O que sentem meninas e a localização dos sentimentos no corpo da boneca



REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 2 - O que sentem meninos e a localização dos sentimentos no corpo do boneco.

Em outra turma que participou da intervenção, esta sendo de 2a. série do ensino fundamental, a conversa sobre sentimentos girou não só em torno do que as crianças gostam ou do que não gostam, do que sentem mas, em torno também da homossexualidade, masculina e feminina:

-“Tem gente que é assim mesmo. Tem homem que gosta de outro homem”.

-“É bicha”.

-“De mão quebrada”.

No jeito de olhar das crianças, na postura corporal, nos risinhos, estava oculto o preconceito relacionado à homossexualidade. Estes são registros de uma turma de 2a. série com idade cronológica de até 12 anos e, com vários meninos que possuem vivência de rua e experiências diversas.

As meninas também têm até 12 anos e, ao falar de seu corpo e do que sentem algumas disseram:

-“Eu sinto tristeza na vagina porque os homens param o carro perto de mim querendo alguma coisa”.

Um menino, na dinâmica da conversa falou que também sente tristeza no pênis:

-“Sinto tristeza no pênis porque tem que lavar bem. Outro dia estava lavando e saiu uma coisa e eu fiz assim com o dedo, era grudenta”.

Falou-se sobre os líquidos do corpo de homens e mulheres, meninas e meninos.

4.2. A Criança e os Papéis de Gênero

4.2.1. A criança e seus brinquedos

4.2.1.1. "Menino brinca de carrinho ... Menina brinca de boneca"...

Esta categoria de análise refere-se aos papéis sexuais que as crianças assumem em todas as idades, ao passo que vão construindo sua identidade sexual. A identidade é a experiência individual do papel sexual. Para que a criança desenvolva qualquer senso de identidade ela se identifica como homem ou mulher, o que dizem, o que fazem, do que gostam.

Os autores TUCKER & MONEY (1981) referem-se às preferências infantis quanto aos brinquedos dizendo que:

"não há muita diferença até os treze meses de idade nos tipos de brinquedos que meninos e meninas escolhem quando lhes é oferecida uma variedade deles" (p. 108).

Enfocam que até os dois anos as crianças brincam lado a lado, não importando se a outra criança é menino ou menina. Por volta dos três anos, as crianças já sabem que meninos brincam com carrinhos e armas, e meninas com bonecas. E também já sabem dizer se são meninos ou meninas. Na hora da brincadeira, entretanto, não se importam quem faz o papel de mãe, pai, etc. Já aos quatro anos, elas representam o papel adequado a seu sexo, e com cinco anos já antecipam, na boneca-mãe ou no boneco-pai, a sua vida futura.

Na fala das crianças entrevistadas, em qualquer das idades, aparece a brincadeira que é própria de menino e a que é própria de menina. Brincadeira de menino é carrinho e de menina é boneca, é o que afirmaram:

DA (4;9) ♀ - "Menino brinca de carrinho. De bola. Menina brinca de boneca".

AN (4;9) ♀ - "Menino brinca de carrinho. Menina brinca de boneca, de mamãe e filhinha".

RA (5;5) ♀ - "Menina brinca de ciranda cirandinha. Menino brinca de carrinho".

MA (5;8) ♀ - "Menina brinca de boneca. Menino brinca de carrinho".

LU (6;9) ♀ - "Menina brinca de boneca. Menino de bola... futebol".

JO (6;11) ♂ - "As meninas brincam de boneca. De casinha. Os meninos jogam bola."

DA (7;5) ♂ - "As meninas brincam de boneca. Os meninos brincam de pega-pega, esconde-esconde, cola-cola, junta-junta".

RE (7;6) ♀ - "Os meninos brincam de carrinho, de pipa. As meninas brincam de boneca, de escolinha."

JU (8;1) ♂ - "Menino brinca de bola. Menina brinca de boneca".

ADRI (8;7) ♀ - "Menino brinca de bola. Menina brinca de boneca, de casinha".

MI (9;5) ♀ - "Menino brinca de bola, de escorregar numa rampinha de terra. Menina brinca de boneca, de Barbie".

TI (9;11) ♂ - "Menino brinca de esconde-esconde, pega-pega, junta-junta. Tem também congela-congela. Menina brinca de boneca, de casinha".

MA (10) ♀ - "Elas gostam de brincar de boneca, de casinha. Os meninos gostam de jogar futebol, sair à noite, andar de bicicleta".

NA (10) ♀ - "Menina pequena gosta de brincar de boneca. Menina grande de vôlei. Menino gosta de brincar de carrinho".

AR (11;4) ♂ - "Menina brinca de boneca. Menino brinca de aviãozinho, soltar pipa".

CAR (II;9) ♂ - "Menino brinca de bola, correm, sobem na árvore, soltam pipa. Menina brinca de boneca, de casinha".

Além das crianças de todas as idades afirmarem que existem brincadeiras apropriadas para meninos e meninas, existem também os brinquedos/objetos apropriados. Se há brincadeiras diferenciadas, está implícito nessas falas que as crianças brincam separadamente.

Segundo TUCKER & MONEY (1981), meninos e meninas, entre 6 a 9/10 anos, tendem a preferir a companhia de parceiros do mesmo sexo para as suas brincadeiras. O Clube da "Luluzinha" e do "Bolinha" acontece no sentido de a criança exercitar-se no esquema que condiz com o "ser homem" e "ser mulher". Os mesmos autores dizem que:

"As crianças necessitam testar os seus esquemas de mesmo-sexo e o seu desempenho enquanto meninos ou meninas antes de assumirem a reciprocidade com o outro sexo na adolescência" (p. 109).

Analisando a fala das crianças e o seu condicionamento às brincadeiras próprias de meninos e meninas, questiona-se a ênfase que recai sobre a identificação tão-somente. As tarefas do mesmo sexo não deixam espaço para a complementaridade. E nem para a possibilidade que meninos e meninas têm de experimentar brincadeiras e atividades diferenciadas das estereotípias sexuais, sem que isto comprometa o seu esquema sexual.

A qualidade das trocas sociais, a solicitação adequada do pensamento da criança, leva-a não só a repetir, dizer, mas a pensar sobre o que diz. A linguagem, segundo VYGOTSKY (1984, 1987), envolve regulações recíprocas entre as crianças e os outros, e a linguagem serve à auto-organização e à auto-regulação.

Utilizou-se, na intervenção, junto a uma classe de 4a. série, a história de Cristina Porto, Joana Banana, cujo conteúdo é o seguinte:

Existia num bairro de uma cidade qualquer, um time de futebol em que todos os integrantes eram meninos. Havia grande expectativa por parte do time para a participação num campeonato interbairros. Na época do referido campeonato, um dos integrantes do time mudou-se de cidade e assim o time ficou desfalcado. Nessa ocasião, muda-se para o bairro uma menina, craque no futebol. Depois de muitos questionamentos e, com interesse no campeonato, os meninos deixam a menina fazer parte do time.

A pergunta da pesquisadora para a classe em que está sendo realizada a intervenção é a seguinte: *vocês acham que isso pode acontecer?*

As respostas das crianças são divergentes. Uns acreditam que sim, outros que não: **"Eu acho que não, porque menina junto com menino não dá prá jogar"**. **"Eu acho que tem que ter uma experiência boa, que os meninos tem que aprender a conviver com meninas e meninas tem que aprender a conviver com meninos e um troca o que sabe junto com o outro. Cada um troca uma idéia"**.

A intervenção do adulto, mediador das discussões, abre um espaço para a troca de pontos de vista, e os mais diversos temas emergem na discussão, evidenciando saberes ocultos: menina que faz "embaixada" no intervalo de um jogo na televisão.

Na dinâmica da interlocução as crianças podem descobrir que menina também brinca com bola.

4.2.1.2. "Menina brinca de carrinho... Menino brinca de boneca "...

No momento das entrevistas individuais, nem todas as crianças falaram em carrinhos para homens e bonecas para mulheres. Algumas crianças não baseiam seus esquemas sexuais em padrões de comportamento codificados sexualmente, mas como parte flexível desses esquemas. O comportamento abrange novos possíveis, sem afetar o senso de identidade/singularidade, como a seguir:

WES (5;9) ♂ - "Menina faz o que o menininho faz".

JU (6;0) ♀ - "Menina brinca de pega-pega, esconde-esconde, corre cutia. Ela vai à escola, ela nada, ela trabalha no trabalho da escola. E menininho faz isso também".

THI (9;7) ♂ - "Menino brinca de "hominho" e menina também pode brincar de "hominho". Por exemplo: algum menino faz coleção de He-man, igual eu faço e tem a Shirra e eu brinco com a Shirra. Então meninos também têm desse negócio".

MI (9;11) ♂ - "Fora o sexo a gente é tudo igual. A gente ... a menina tem dois olhos e a gente não tem um só assim ó... O que eu faço a menina pode fazer..."

TA (10;5) ♀ - "Menina pode brincar de carrinho mas a maioria acha que é de menino. Por que menina não pode jogar futebol? Alguns homens e algumas mulheres falam que é de menino. A maioria dos meninos não brinca de boneca. A maioria gosta de brincar de carrinho. Alguns dizem que menino não pode chorar. Mentira ... Pode sim. Também dizem que tem que ser machão. Eu não acho".

Observa-se que, na fala das crianças entre 9 e 10 anos, aparece com relativa frequência a palavra: *pode*. O menino *pode* brincar de hominho. O que ele faz a menina *pode* fazer e, ela também *pode* brincar de carrinho. Nesta idade,

na perspectiva do desenvolvimento moral, a relação da criança com o outro já pressupõe a consciência de sentimentos compartilhados. Ela torna-se capaz de colocar-se no lugar do outro e também de diferenciar seu ponto de vista das regras da sociedade. Entretanto, assume o ponto de vista do sistema que define papéis e regras. A utilização da palavra - *pode* - seria o início de um estabelecimento de relações próprias; por enquanto esta se reveste do sentido de concessão, ou seja, carrinho é brincadeira de menino mas a menina "*pode*" brincar.

4.2.2. *Os papéis de gênero na dinâmica da interlocução*

4.2.2.1. **"Homem pilota carro e mulher pilota fogão"**

No momento da intervenção numa classe de 4a. série, utilizando-se da história de Cristina Porto, anteriormente citada, as crianças tiveram espaço para discutir outros assuntos sobre as questões de gênero: mulheres que dirigem ônibus e caminhão; reportagem de TV que mostra o perigo existente no transporte de mercadorias do Amazonas para São Paulo, caminhoneiros assaltados e presos durante três dias sem alimento, tomando chuva e sol.

"Caminhão é prá caminhoneiro, não é para mulher... Tem muito perigo. Tem muito perigo para caminhoneiro que mulher não sabe distinguir".

O colega refuta:

"E não tem perigo para os homens não?"

Uma outra fala repete a voz do avô:

"Meu avô fala que homem pilota carro e mulher pilota fogão".

Nessa temática abrangeram-se os seguintes aspectos: homens e mulheres que trabalham fora e dentro de casa, os tipos de profissão e quem as assume:

"As mulheres não carregam caixas nas costas igual aos homens, caixas de supermercado. As mulheres não trabalham muito."

"As mulheres não ficam de plantão. Os homens ficam".

As crianças, neste processo de troca de pontos de vista, estão tendo a oportunidade de reconstruir, numa dimensão micro, o conhecimento socialmente compartilhado e já reconstruído pelos outros. O avô diz e o neto repete. Com a discussão, as crianças agem sobre os objetos do conhecimento, sobre os temas discutidos, transformando-os e, nessas transformações, elas (re)constróem o conhecimento válido socialmente, ao mesmo tempo que se constróem como sujeito dos conhecimentos.

Numa outra turma, 3a. série do ensino fundamental, a música Cada um é como é (Anexo I) ensejou que dados pertinentes a papéis de gênero emergissem:

- **"A mãe pode trabalhar o dia inteiro"...**

- **"Igual a minha mãe, ela trabalha muito. Ela trabalha... tem vez que ela começa às 7 e meia e pára lá pelas 10 horas"...**

- **"Prá mim é assim... o homem vê a casa tudo desarrumada e não tá nem aí. A mulher não. O homem não tá nem aí. A mãe trabalhou o dia inteiro. Chega em casa e tá tudo uma bagunça. E pensa assim: já**

pensou se vem uma visita? Ela vai lá e arruma... O pai não tá nem aí se vem visita... fica lendo o jornal”...

- “O pai fica lá na frente da televisão e coitada da mãe fica arrumando a casa. E o pai nem ligando”...

- “A mãe chega, faz a janta, tira a mesa e o pai lá na TV. A mãe senta um pouco, de repente: quero pipoca... faz uma pipoquinha aí?”

- “Meu pai não é assim. Ele todo dia trabalha... até domingo e minha mãe fica lá, assistindo televisão enquanto meu pai trabalha”.

4.2.2.2. "Eu tô vendo que o homem tem mais liberdade"

Numa classe de 4a. série, e utilizando o mesmo objeto do conhecimento, ou seja, a história de Joana Banana, o conceito da diferença entre a liberdade de homens e de mulheres, também veio à tona:

"A minha mãe falou que quando eu tiver grande é prá não deixar minha irmã sair sozinha de jeito nenhum... Então eu tô vendo que o homem tem mais liberdade".

Outro menino emitiu seu ponto de vista:

"O homem tem muito mais liberdade que a mulher sim. Eu tava lembrando de uma coisa que eu tava vendo pela televisão; a mulher não podia votar o homem deixou... a mulher não podia usar maiô, biquini, o homem deixou ... por isso que o homem tem mais liberdade".

Uma menina interveio perguntando se isso aconteceu por que o homem permitiu, ou a mulher mostrou que ela era capaz, como na história da Joana Banana, em que a menina também mostrou que é capaz tanto quanto os meninos?

4.2.3. *Atividade e passividade = masculino e feminino?*

4.2.3.1. "Menina estuda e tira nota boa"

Outra categoria analisada foi passividade/atividade. Na fala das crianças ser menino pressupõe *atividade*. Ser menina pressupõe *passividade*. Os "padrões apropriados" de conduta masculina/ativa e feminina/passiva são fartos em seus discursos. Na fala das crianças aparece a docilidade, a obediência, a preocupação com o bem-estar dos outros, a ajuda incondicional, a passividade para as meninas. Para os meninos aparece a firmeza, impulsividade, curiosidade, atividade e os papéis de liderança:

- AN (4;9) ♀ - "Menina assiste televisão e menino fica na rua".
- A.E. (4;9) ♀ - "Menina lava a louça sem molhar a blusa. Menininha não deixa a mãe nervosa".
- WES (5;9) ♂ - "Menino é mais forte".
- EM (5;11) ♂ - "Melhor ser menino porque ele pode brincar de chutar bola e menina não".
- LU (6;9) ♀ - "As meninas não fazem bagunça e os meninos fazem".
- RE (7;5) ♂ - "Menina não vai caçá capivara".
- RE (7;6) ♀ - "Menino não ajuda em casa. Menina ajuda: passa pano, varre a casa".
- ARI (7;0) ♀ - "Menina estuda e tira nota boa".
- ADRI (8;7) ♀ - "Menina ajuda a mãe e menino não ajuda".
- NA (8;6) ♀ - "Menina é medrosa. Se alguém desafiar ela vai ter medo. Ela chora por qualquer coisa".

THI (9;7) ♂ - "Menina é fofoqueira".

KA (9;0) ♀ - "Eu ajudo minha avó. Arrumo cozinha... varro a casa, dobro as coberta, passo pano. Minha mãe também trabalha e arrumô um serviço prá mim... Primeiro eu ajudo a minha vó e depois eu vô trabaiá ... Limpo a casa prá uma mulher. Só que lá é pouquinha coisa... Varro casa, varro corredor, lavo a área. Lá na minha avó tem um pastinho e os meninos ficam brincando de caminhãozinho e eu tenho que ficar perto, cuidando do meu irmão de 3 anos. Não sei se menino ajuda em casa porque eu nunca vi".

MA (10;0) ♀ - "Menina arruma a casa e menino num arruma, só brinca. Menino fica brigano e eu não posso ficá brigano, a minha mãe num deixa".

ALE (11;2) ♂ - "Menina lava a louça, guarda a louça quando a mãe pede. Vai brincar um pouco quando não tem nada prá ajudá. Nisso as mães pedem o favor das filhas prá ajudá em casa quando for preciso. Quando a mãe tá doente né, ela vai lavá roupa, fazê comida. Meninos tem vez que ajudam né. Mas esses meninos que só ficam prá rua não ajudam em quase nada, né?"

AR (11;4) ♂ - "Eu ajudo meu pai a lixá carro e as menina não ajuda meu pai a lixá carro. Menina não solta pipa, não joga bola, não joga bolinha de gude... não brinca de carrinho".

A menina não se molha para lavar a louça, não deixa a mãe nervosa, não faz bagunça, não caça capivara, é medrosa, tem medo de desafios, chorona, não solta pipa, não joga bola, não brinca de carrinho, não joga bolinha de gude mas... tira nota boa ... (dentro dos padrões de uma escola em que o perfil do bom aluno implica docilidade, obediência, passividade).

As atividades do *público* pertencem ao universo masculino e as atividades do *privado* pertencem ao universo feminino. Nessa medida, na maioria das vezes menino não ajuda em casa.

4.2.3.2. "Eu não torcia prá futebol porque eu achava que era coisa de menino"...

Na fala das crianças entre 9 e 11 anos, existe a expressão do desejo de fazer o que o outro faz:

KA (9;0) ♀ - "Quando a gente joga queimada (meninas) tem uns meninos querendo brincá e eles não brincam porque é de menina".

MA (10;0) ♀ - "Eu não torcia prá futebol porque eu achava que era coisa de menino... mas meu pai falou que não tem nada a ver e agora tô torcendo".

GUS (11;2) ♂ - "Eu gostaria de brincar de boneca mas não brinco porque tenho vergonha. Meus colegas ficam me enchendo o saco".

A separação "coisa de menino" e "coisa de menina" está implícita nestas falas. Um dos aspectos da construção do conhecimento social pela criança diz respeito aos papéis sexuais. A possibilidade da construção da representação social do mundo passa não só pela informação mas também pela organização dessas informações por parte da criança. A linguagem acima está repetindo padrões e por falta do exercício da atitude questionadora, aceitam-se como verdade, pronta e acabada, os condicionamentos que determinam o que menino deve fazer e o que menina pode fazer. Existe o desejo de fazer o que o outro faz mas, a criança não faz porque "tem vergonha".

4.2.3.3. "Menina não pode brincá com moleque".

Além dessa determinação - o que é de um e o que é de outro - há a proibição explícita de brincadeiras comuns:

AR (7;0) ♀ - "Tem gente que fica falando que menina não pode brincar com menino".

DE (8;5) ♀ - "Menina não pode brincá com moleque".

Nota-se que as falas em que aparecem as proibições são de meninas. Nota-se também que, tais afirmações, não demonstram ser de sua autoria, mas normas que refletem o social. Se, nesta idade, as crianças já são capazes de trocar pontos de vista, de cooperar; por que não estender o universo da interação para as pessoas do outro sexo? Uma questão é o exercício do esquema de "mesmo-sexo" onde meninos e meninas testam o "ser homem" e o "ser mulher" e outra é a possibilidade de conviver com pessoas diferentes e brincadeiras diferentes.

4.3. A Criança e Suas Crenças

4.3.1. "Deus fez um pouquinho de cada pessoa".

Ao falar sobre o porquê da existência de homens e mulheres no mundo, as crianças disseram que foi porque Deus fez:

MA (4;0) ♀ - "Porque Deus fez"

MA (6;11) ♀ - "Porque ... Deus fez um pouquinho de cada pessoa".

DA (7;5) ♂ - "Porque Deus fez um homem e uma mulher de barro e fez nós. Porque Ele tava sozinho no mundo e resolveu fazê a gente..."

A crença da criança é na fabricação, traduzida pelo verbo fazer, ou seja: o feito pelo homem. Deus é um homem. Segundo Piaget, em sua obra denominada *A Representação do Mundo na Criança* (1926), quando Deus surge na fala das crianças é para atribuir a Ele uma atividade humana. Para uma criança, deixada em sua espontaneidade, Deus não tem nada de sagrado. Para ela, Deus é um homem comum, que mora sobre as nuvens ou no céu.

A criança de 9 anos fala na criação:

MI (9;11) ♀ - "Porque Deus criou eles. Porque Ele queria ver o mundo cheio de coisas boas e bonitas. Primeiro Ele criou o homem e Ele não quis deixar ele sozinho e aí Ele criou a mulher. Ele precisava ... me fugiu a palavra ... prá trabalhar, prá viver, criar filhos, ter uma família. (E por que tem que ter o homem e a mulher prá ter uma família?) Porque a mulher limpa a casa e agora o homem... assim... não tá mais acostumado; a mulher limpa a casa, arruma os filhos, troca, dá banho..."

Na fala desta criança, os discursos são oriundos de várias fontes: de idéias religiosas e do social. Algumas crianças revestem de razões diversas a existência de homens e mulheres:

- WES (5;9) ♂ - "Uai, prá vigiar as coisas, prá morá, prá dormir".
- PRIS (6;9) ♀ - "Não sei..."
- JO (6;11) ♂ - "Deixa eu vê ... Eu acho que se não tivesse a gente não tinha nem casa ... não tinha é ... muita comida... essas coisas"."
- MA (5;8) ♀ - "Prá brincá e prá trabalhá".
- RE (7;5) ♂ - "Porque a mulher varre casa, cuida de homem, limpa a casa. (Se existisse só homem no mundo o que aconteceria?) O homem não ia ter nada porque ele não varre a casa..."
- ARI (7;0) ♀ - "Porque se não existisse ninguém nesse mundo, esse mundo não ia ter flor, não ia ter árvores, montanhas ... Eles têm que trabalhar pra poder sair as nuvens, as montanhas ... Eles trabalham para as coisas ficarem bonitas.
- JU (8;4) ♂ - "Prá conversá..."
- DE (8;5) ♀ - "O menino prá ajudá o papai e a menina prá ajudá a mamãe".
- KA (9;0) ♀ - "Prá trabalhá. Mulher trabalha e homem também. (Só para trabalhar?) Eu acho né, prá mim eu acho ...
- RA (11;7) ♂ - "Acho que o homem prá trabalhar e a mulher prá ficar em casa".

O que as crianças dizem é advindo do social. Elas vão se apropriando das falas dos outros, transformam e deformam esses dizeres. A linguagem e as relações sociais são, nessa medida, constitutivas do conhecimento do mundo.

4.3.2. "O homem tem o espermatozóide
e a mulher tem o óvulo"...

Na resposta à pergunta sobre o por que da existência de homens e mulheres, a continuidade da espécie, a sobrevivência, a reprodução estão delineadas nas falas a seguir:

AN (4;9) ♀ - "Porque não pode duas "muer" namorá ..."

DA (4;9) ♀ - "Prá mamãe tê menininho e a menininha".

AN (4;9) ♀ - "Prá tê filho".

LU (6;9) ♀ - "Para ter filho e criar. Vai existir só mulher e só homem? Não dá prá criar porque homem com homem dá lobisomem e mulher com mulher dá jacaré. Ah ... as mulheres tem vez que namoram, aí tem filho mas ... às vezes não tem. Tem que juntar o pipi com a perereca e no pipi tem um negócio que forma o nenezinho ... e precisa do negócio que tem no homem e do negócio que tem na mulher..."

NA (8;6) ♀ - "É prá gente sobreviver... se só tivesse menina no mundo não ia ter jeito. Porque tem que ter dois tipos... prá ter filho ..."

MI (9,11) ♂ - "Ah ... que nem tem o cavalo e a égua. Prá continuar a espécie, né? Porque senão não tem filho... porque só um sozinho não tem. A mulher sozinha não pode ... como eu posso falar? Precisa dos óvulos e dos espermatozóides".

TA (10;5) ♀ - "Se não tivesse o homem, a mulher não podia fazer o nenê sozinha".

RO (10;10) ♂ - "Não sei... deixa pensar ... prá poder ter amigos ... sei lá ... filhos ... o homem precisa da mulher... o espermatozóide não precisa do óvulo? O homem tem o espermatozóide e a mulher tem o óvulo ... então um precisa do outro".

O pensamento infantil opera com idéias da cultura e/ou do conhecimento escolar. Ao dizer: *homem com homem dá lobisomem e mulher*

com mulher dá jacaré, que tipo de elaboração mental realiza esta criança de 6;9? Buscou-se a fonte das informações destas crianças para saber de onde provinham suas idéias. A fonte de sua informação sobre a concepção é sua própria mãe.

As informações sobre óvulos e espermatozóides registradas pelas outras crianças eram oriundas também do conhecimento escolar, visto que a turma que elas freqüentam já havia abordado essa temática, antes da intervenção da pesquisadora.

5. REPRESENTAÇÃO INFANTIL DA VIDA INTRA-UTERINA

Outro ponto investigado com as crianças foi a representação da vida intra-uterina. Esta questão é importante para a constituição da sexualidade e do conhecimento. Aquilo que impele a criança a voltar-se para o problema de suas origens, a curiosidade, a pulsão de saber, está relacionado às indagações mais fundamentais do homem, e que baseiam as questões filosóficas: "*de onde viemos*", "*quem sou eu*", "*o que é a vida*", "*como a vida se mantém*"? Estas perguntas são básicas para o desejo de saber e, se ocultadas, podem inibir o ímpeto da busca do conhecimento.

Portanto, duas questões foram analisadas, considerando tanto os dados coletados nas entrevistas individuais quanto nas intervenções:

- Onde está o bebê?
- Como o bebê se alimenta?

No caso do bebê na barriga da mãe e da alimentação intra-uterina, as representações sexuais infantis ultrapassam a ação da criança. Como não há possibilidade de observar diretamente, ou seja, de extrair diretamente do objeto

do conhecimento suas propriedades, a criança ultrapassa essa situação, fantasiando.

Segundo JAGSTAITD (1987):

"a vida fetal, a fecundação, o nascimento e a morte do homem, geralmente, continuam independentes de qualquer elemento perceptivo. Fontes de angústia, elas são freqüentemente disfarçadas pelo adulto em evocações poetizadas, destinadas a "dar segurança" à criança e são por ela apreendidas de modo diferente, através da linguagem que os pais usam entre si, ou atrás de seu "não-dito", exprimindo-se por signos que a criança bem depressa decodificará" (P. 111).

A informação do adulto - que muitas vezes pensa estar sendo muito esclarecedor - esbarra na estrutura cognitiva/afetiva/social da criança que quer saber tanto de suas origens quanto da origem das coisas. Com relação a estas, a curiosidade da criança, na maioria das vezes é satisfeita e até incentivada. Com relação às suas origens e à própria sexualidade, o assunto reveste-se de mistério e tabus. Aberta ou subliminarmente, a palavra do adulto é interpretada pela criança, de acordo com suas possibilidades individuais.

5.1. Onde Está o Bebê

As crianças, mesmo as mais novas, não têm dúvidas sobre a localização do bebê na barriga da mãe. Todas disseram que antes de nascer o bebê está na barriga da mãe mas, ao explicar como esse bebê chega lá, elas revelam estágios condizentes com a classificação a que JAGSTAITD (1987)

expõe em sua pesquisa. No Estágio I (4 anos) a referida pesquisadora aborda a preexistência, ou seja, o bebê já existe em algum lugar, basta colocá-lo na barriga da mãe. Nas palavras de WES (5;9) ♂ existe a mesma idéia: **"O avião trás. Aí vai no hospital, o avião trás, corta a barriga da mamãe e põe o nenê dentro prá depois cortá outro dia"**. O bebê preexistente é colocado na barriga da mãe.

5.2. Como o Bebê se Alimenta

A indagação sobre a alimentação intra-uterina, ocorreu à pesquisadora, depois de observar algumas representações gráficas de crianças da Suíça e da França (JAGSTADT, 1987, p. 202 e 203) em que aparecia o cordão umbilical ligando o umbigo do bebê ao umbigo da mãe, nos desenhos de crianças com a idade de 10 anos e 3 meses e 10 anos e 4 meses. Segundo a autora, o argumento daquelas crianças era de que o cordão servia para levar ar ao bebê ou então, o de fazer o alimento passar do umbigo para o do bebê.

Estes dados deram origem às seguintes questões:

- Como seria a representação gráfica de nossas crianças com a mesma idade?
- Será que as crianças brasileiras, com as características de nossa cultura, teriam as mesmas crenças?
- O que elas conhecem sobre a vida intra-uterina?
- Que relações existiriam entre suas idades e o conhecimento sobre a alimentação do bebê, dentro do útero?
- Como a palavra do adulto é assimilada pela estrutura afetiva/cognitiva/social da criança?

A interpretação da palavra do adulto de acordo com as estruturas mentais infantis é demonstrada no teor do extrato desta entrevista cuja questão abordava a alimentação intra-uterina:

JU (8;1) ♂ "Eu já assisti um filme que era assim: a mamãe tinha um nenê dentro da barriga. O nenê falô assim: - joga um suco aí, e mandô o suco, ele pegô e bebeu o suco; manda um pão também, mandô e ele comeu. Uai, esse pão aqui tá ruim, cadê a manteiga? - Aí eu morri de ri né?"

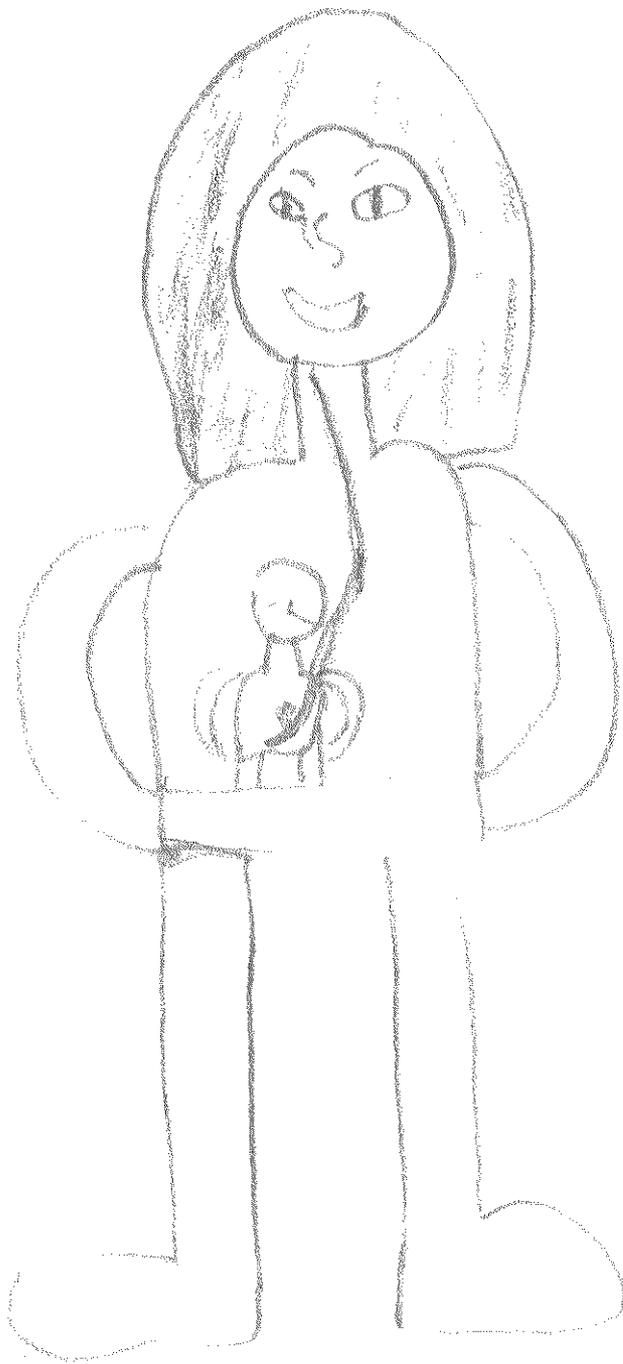
Esta criança contou todo o filme e no final a pesquisadora perguntou novamente se o bebê se alimenta e como. Sua resposta foi a seguinte: "Não dá prá ele comê porque ele não tem dente".

A representação gráfica e a conversa com a pesquisadora revelam tomadas de consciência:

AR (II;4) ♂ "Ah, pelo cordão umbilical. Quando a mulher alimenta a criancinha alimenta também. Pelo cordão que tem na barriga da moça e quando o nenê nasce os médico corta. O cordão tá aqui, na boca do nenê... Aqui eu tinha que fazer o umbigo né? Ah... não é no umbigo ... que ele alimenta ... é pelo umbigo ... (Representação gráfica 3)

A representação do mundo pela criança pequena tem relação direta com o egocentrismo. As explicações do mundo são dadas com referência à sua pessoa. O bebezinho que está dentro da barriga da mãe, alimenta-se como ela se alimenta: "O que minha mãe come ele também come. Vai passando, vai passando e chega lá... Entra pela boquinha: arroz, feijão, batatinha amassada... Abria a boquinha assim ..." (JU 6;0) ♀.

Se a criança come o que existe à sua disposição, o bebezinho também se alimenta com o que existe à disposição dele: "Come a barriga mesmo". (DA 4;9) ♀.



REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 3 - AR (11;4) “O cordão tá aqui na boca do nenê... Aqui eu tinha que fazer o umbigo né? Ah... não é no umbigo ... que ele alimenta... é pelo umbigo...”

Várias crianças acham que o bebê não se alimenta quando está na barriga da mãe. Será que o não comer e o não crescer poderia ser explicado por sua estrutura cognitiva irreversível, que se centra nos *estados* e não nas *transformações*?

MA (5;8) ♀ - "Ele não come lá dentro. Ele fica lá dentro esperando nascê. Fica brincando. Não cresce. Só quando sai da barriga.

WES (5;9) ♂ - "O nenê não come. Fica assim: agachadinho. Não vai crescê. A barriga da mamãe estoura".

SIL (5;9) ♂ - "Não come. Não cresce. Tá lá dentro da barriga e não tem jeito de crescê".

EM (5;11) ♂ - "Não come. Vai crescendo. Tem um negócio que ele tá grudado na barriga da mamãe".

O esboço de uma crença na ligação da alimentação mãe/filho já começa a se delinear:

ARI (7;0) ♀ - "O que a mamãe come vai passando por aí. (Por onde?) Não sei".

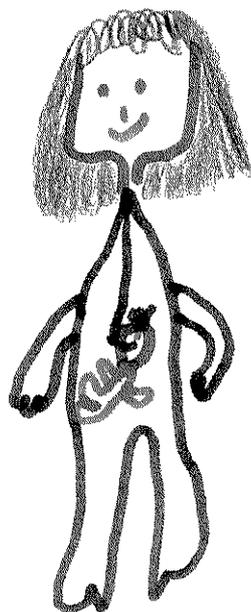
GUI (7;4) ♂ - "A comida vai da boca num tubo para o nenê".

DA (7;5) ♂ - "O que a mãe come, vai prá barriga dela. Ela come, chega aqui, o nenê também come. Vem aqui, vem aqui, vem aqui. E ele come na boquinha dele". (Representação gráfica 4)

KA (9;0) ♀ - "Nunca vi falá... Eu não sei... Por mim eu acho que a mãe come e o nenê come. Pela boca ...

TI (9;11) ♂ - "Tudo o que a mãe come passa pro nenê. O nenê faz assim, abre a boca e cai tudo na boquinha dele." (Representação gráfica 5)

MI (9;11) ♀ - "Tudo o que ela come, né? A comida vai pela boca, né? Acho que é uma coisa que desce, no estômago. (O que você desenhou?) O umbigo, sem ele a gente não pode viver. (Por que?) Não sei..."



REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 4 - DA (7;5) - “O que a mãe come, vai prá barriga dela. Ela come, chega aqui, o nenê também come. Vem aqui, vem aqui, vem aqui. E ele come na boquinha dele”.



REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 5 - TI (9;11) “Tudo o que a mãe come passa pro nenê. O nenê faz assim, abre a boca e cai tudo na boquinha dele”.

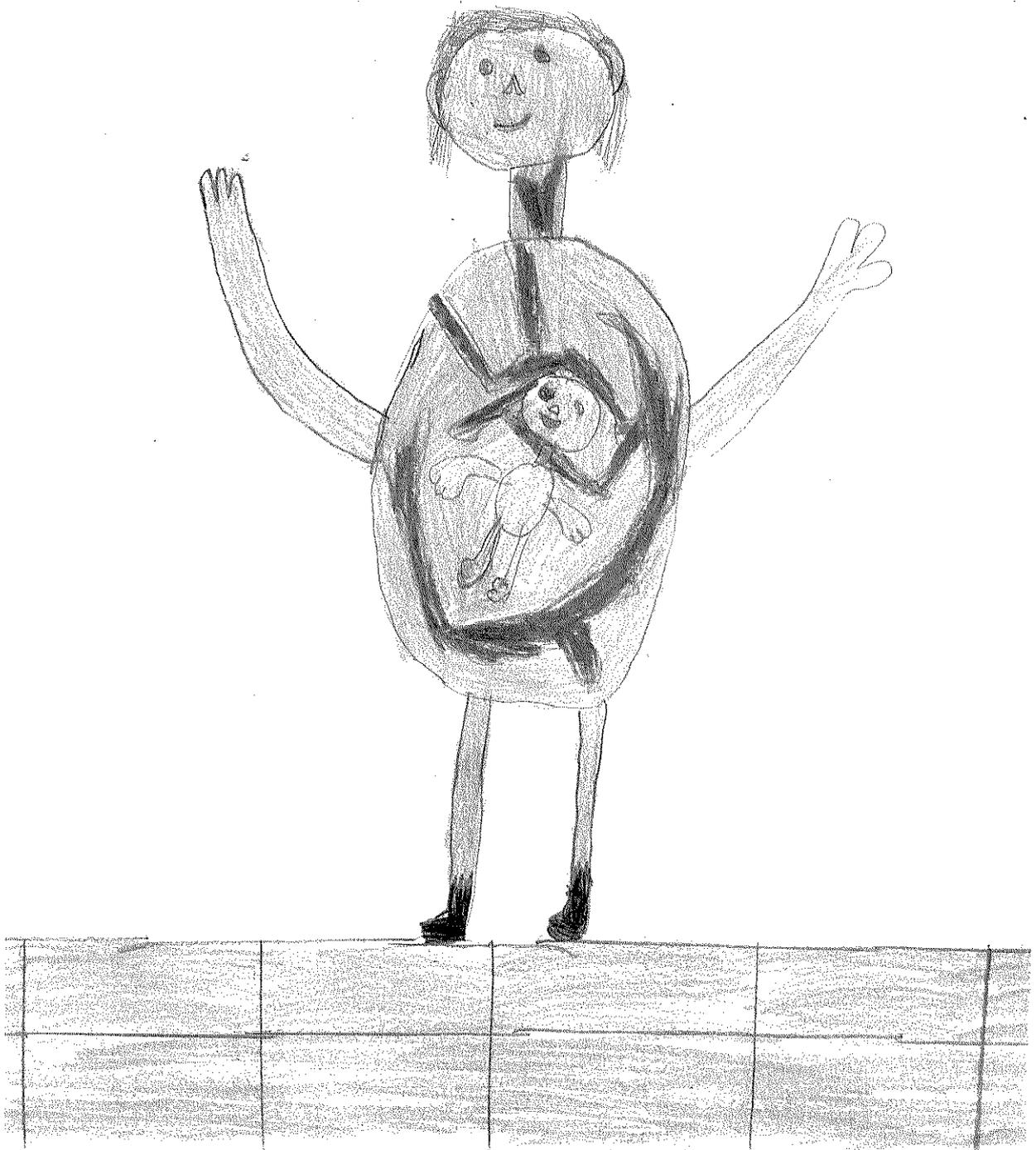
RO (10;10) ♂ - "Acho que a minha mãe comia né e por um caninho lá, ia prá mim... O caninho tá ligado na barriga né... e no nenê na boca".

ALE (11;2) ♂ - "Conforme a mãe vai alimentando vai passando por um cano ... que passa pelo estômago da mãe, chega lá dentro onde o nenê fica e conforme ele vai se alimentando vai crescer, vai nascer, vai ... Esse cano vai da garganta até o estômago, ali onde fica o nenê e passa pelo umbigo do nenê e vai se alimentando conforme a mãe vai se alimentando..."

CAR (11;9) ♂ - "Não sei. Eu acho que a comida chega pelo estômago da mãe. Eu vi um desenho assim na televisão".

 Tubos, caninhos, ligação boca da mãe à boca da criança, estômago da mãe à boca do bebê aparecem nas falas das crianças com mais de 7 anos (Representação gráfica 6).

 Na entrevista individual, apenas uma das 41 crianças entrevistadas ligou o cordão umbilical ao umbigo da mãe: "Pelo cordão umbilical. (Você sabe onde esse cordão umbilical está ligado?) Sei, no umbigo da mamãe. A comida vai pro umbigo da mãe, o umbigo chupa e vai pro cordão do nenê".(LU 6;9) ♀.



REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 6 - AN (11;5) - Alimentação intra-uterina:
tubos, caninhos...

Na entrevista individual, os termos apropriados, desta questão que enfoca a vida fetal e a alimentação intra-uterina, raramente foram utilizados pelas crianças como nas únicas falas a seguir, e na fala anterior:

NA (8;6) ♀ - "Eu era um óvulo".

MI (9;11) ♂ - "Pelo cordão umbilical. Tá ligado no útero da mãe".

MA (10;0) ♀ - "Minha mãe comia e passava pro cordão umbilical...".

TA (10;5) ♀ - "Pelo cordão umbilical que está ligado na placenta".
(Representação gráfica 7).

Na intervenção procurou-se esclarecer a mesma questão da alimentação intra-uterina e, após utilizar a música: *De umbigo a umbiguinho* (Anexo I), cujo refrão diz: *"de umbigo a umbiguinho, num elo sem fim"*, perguntou-se: *Como será que o bebê se alimenta na barriga da mãe?*

Será que as crianças acreditavam que a alimentação intra-uterina acontece como na letra da música? Elas apenas reproduziriam uma relação unívoca, termo-a-termo, quanto à significação ou essa seria sua crença espontânea com relação ao assunto? A música teria sugerido sua crença?

Segundo VYGOTSKY (1987 b), a fantasia abundante decorre do acúmulo de uma variada e rica experiência. Enlaçar fantasia e realidade acontece através da experiência social.



REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 7 - TA (10;5) - Única referência à placenta, durante as entrevistas individuais

O Quadro II indica os resultados, com crianças de 9 a 12 anos, que freqüentam a 4a. série do ensino fundamental. Eles escutaram a música e logo a seguir fizeram a representação gráfica.

Quadro II - Alimentação Intra-uterina: Ligação Mãe/Filho.
Onde Está Ligado o Cordão Umbilical

Escolaridade	Sem indicar o final	Umbigo a umbigo	Umbigo a boca/estômago	Umbigo à placenta	Total
4ª série	2	3	12	3	20

n = 20

idade = 9 a 12 anos

Num total de 20 crianças, mais da metade, ou seja, 12 delas mantiveram-se fiéis à sua crença de que a alimentação acontece através de um caninho, um tubo, que vai da boca da mãe ou do estômago até o bebê (Representação gráfica 8).

Apenas três crianças tiveram a sua crença sugerida pela música, ligando o umbigo da mãe ao umbigo do bebê. Em duas das representações gráficas, as crianças representaram até o cordão umbilical, em forma de elo (Representação gráfica 9).



REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 8 - A alimentação acontece através de um caninho, um tubo, que vai da boca da mãe até o bebê.

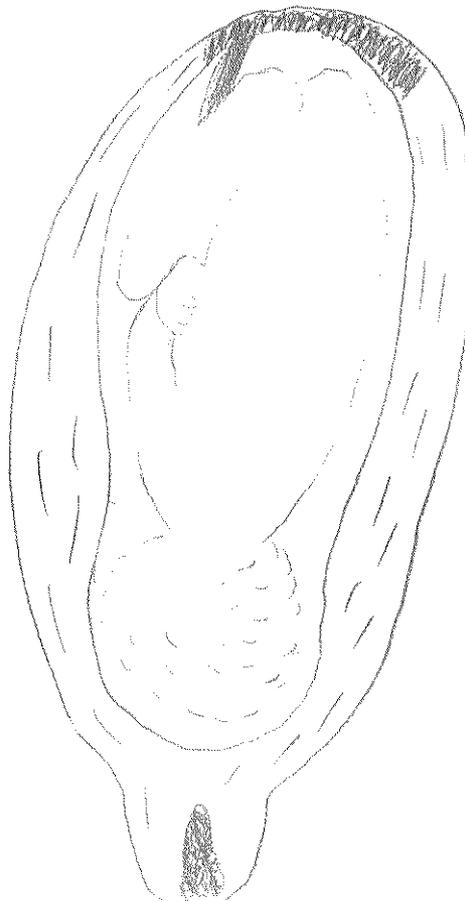
idade 10 anos



REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 9 - Cordão umbilical em forma de elo.

Várias hipóteses sobre a alimentação intra-uterina estavam em circulação. Já que havia mais de um ponto de vista, a sugestão foi de que as crianças pesquisassem entre pais, médicos, enciclopédias, como esta alimentação se processa. Depois da pesquisa realizada, a pesquisadora solicitou novos desenhos. Comparando com os desenhos anteriores, constata-se como a representação condiz com o real (Representação gráfica 10).

Esse processo da intervenção mostra como a criança pode passar de uma crença espontânea ou sugerida a um conceito elaborado com a mediação do adulto. Confrontos de opiniões, discussões, questionamentos e pesquisas colaboram na construção de um conhecimento.



REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 10 - LUC (10 a) Antes da intervenção: crença espontânea; após a intervenção: conhecimento elaborado.

Numa outra turma, também de 4a. série do ensino fundamental, a pesquisadora solicitou a representação gráfica antes do conhecimento da música: De umbigo a umbiguinho. As idades das crianças variavam de 10 a 13 anos.

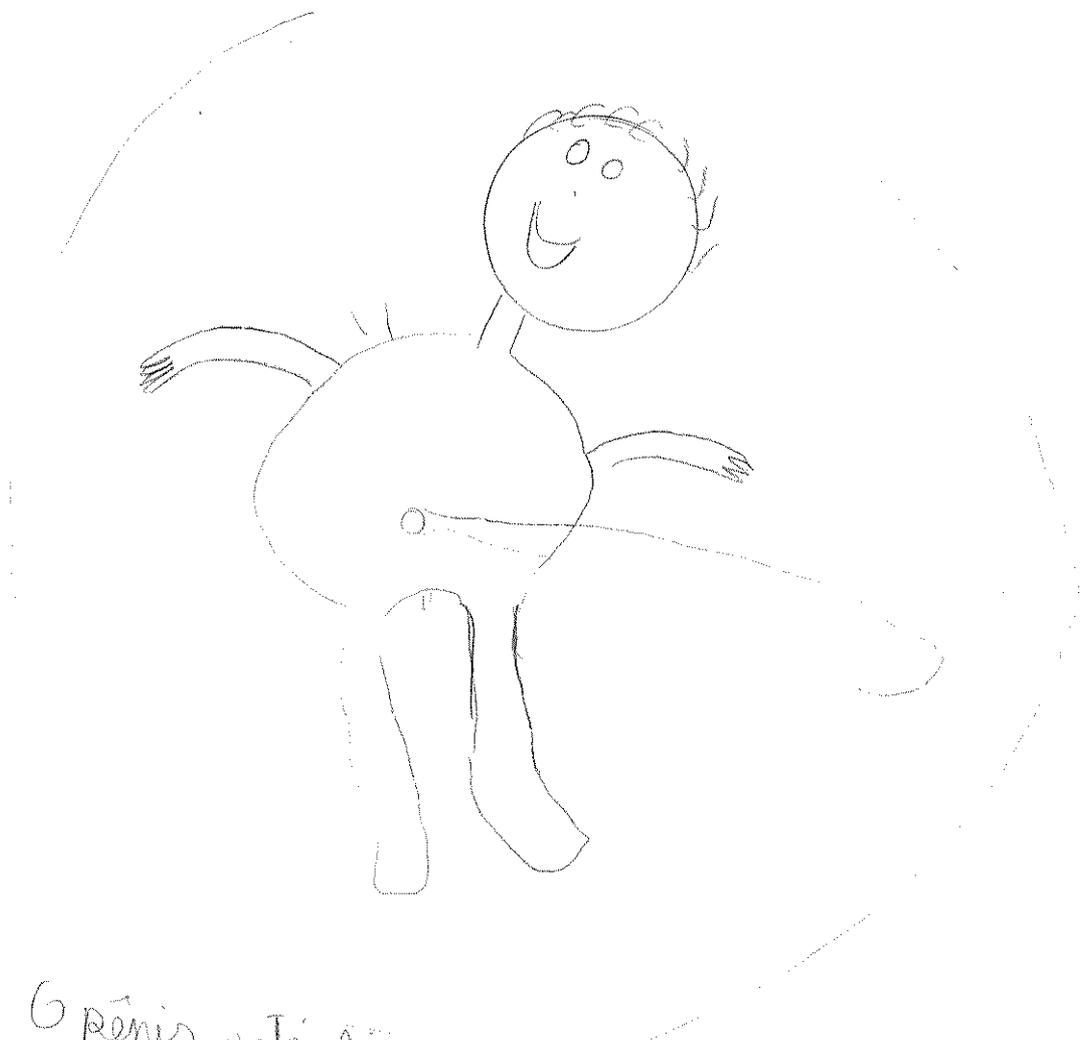
Quadro III -Alimentação Intra-uterina: Ligação Mãe/Filho
Onde Está Ligado o Cordão Umbilical

Escolaridade	Sem indicar o final	Umbigo a umbigo	Umbigo a boca/estômago	Umbigo à placenta	Outros	Total
4ª série	15	4	9	0	3	31

n = 31
idade = 10 a 13 anos

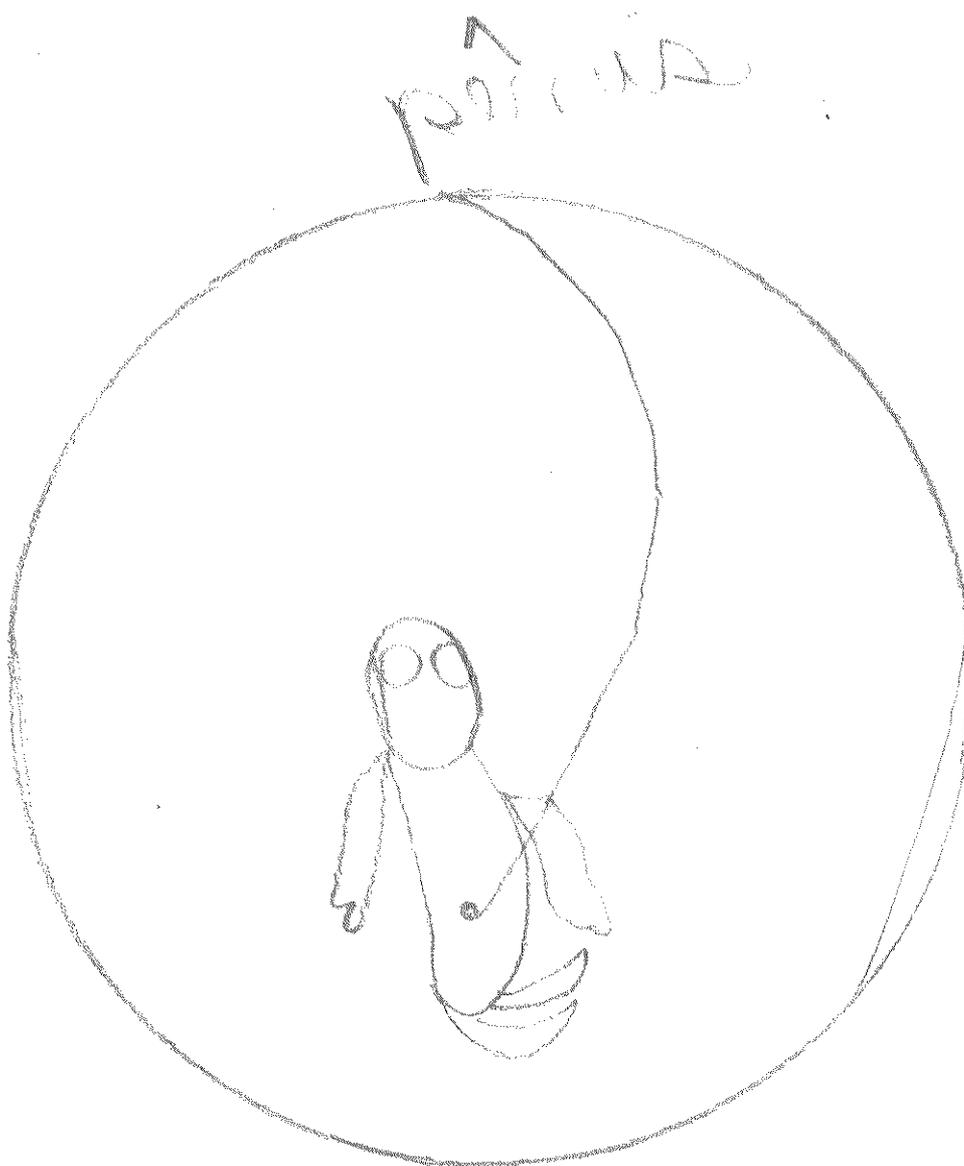
Num total de 31 crianças, de uma mesma turma, nenhuma teve informação da alimentação placentária. A ligação umbigo a umbigo, mesmo sem o conhecimento da música, está presente, tal qual na pesquisa realizada por JAGSTADT (1980) na França e Suíça.

Na presente pesquisa, um dos desenhos mostra o cordão umbilical saindo da boca do bebê. E duas representações gráficas chamaram especial atenção. Lu (10 a.) registrou: **"o pênis está ligado no espermatozóide da mãe"** (Representação gráfica 11), e, Da (13 a.) **"o umbigo está ligado no pênis"** (Representação gráfica 12).



O pênis está ligado ao espermatozóide da mãe

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 11 - LU (10 a) "O pênis está ligado no espermatozóide da mãe".



REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 12 - DA (13 a.) "O umbigo está ligado no pênis".

As palavras: pênis, espermatozóide e umbigo escapavam em sua significação a essas crianças. Ao efetuarem os desenhos, utilizaram apenas a informação de palavras novas que escutaram, possivelmente, pela primeira vez. Ora, aprender inclui a articulação entre informação, conhecimento/construção e saber. A informação por si só não favorece o conhecimento. O conhecimento estrutural, e não de fachada, pressupõe autoria e é construído numa articulação entre o espaço externo e interno, onde um clima de confiança estimula o aluno a colocar-se sem medo do erro ou de julgamentos. Esse espaço de confiança gera um espaço de criatividade e um terreno fértil para a elaboração do conhecimento. As informações foram postas: pênis, espermatozóide e alimentação intra-uterina, mas será necessário todo um processo construtivo para que esse conhecimento se estabeleça significativamente.

Compreender não é simplesmente decodificar, mas é explicar, e isso supõe toda uma relação recíproca entre os interlocutores. O que as crianças disseram, a partir da mediação da pesquisadora, utilizando a música: De umbigo a umbiguinho como desencadeadora desse processo, permitiu constatar que, quando encontra um ambiente em que recebe informações e pode operar sobre elas, a criança estabelece relações cada vez mais complexas, do ponto de vista cognitivo.

6. A CRIANÇA E O TRABALHO ESCOLAR

6.1. O Espaço Proibido

Nas intervenções pedagógicas houve maneiras distintas do professor abordar a sexualidade como objeto do conhecimento. A pesquisadora encontrou, no decorrer da pesquisa, desde o falar abertamente sobre o assunto até o não-falar, porque o tema era revestido de uma conotação proibitiva.

Nas 4as. séries o tema do corpo humano faz parte do conteúdo de Ciências, portanto deve ser ministrado, razão pela qual escolheu-se, dentre outras, tais turmas para a intervenção.

Em uma classe, a professora relatou sua maneira de abordar o corpo humano. Deixa tal conteúdo para o segundo semestre, e ainda assim, protela o início das aulas, dando prioridade à outros assuntos, enquanto as crianças continuam perguntando quando será iniciada a abordagem daquele tema. Todos os aparelhos e funções do corpo humano são mecanicamente dissecados e as anotações coladas no caderno. As crianças coladas em suas carteiras seguem decorando o nome de ossos, veias, órgãos... O "aparelho" "reprodutor" masculino e feminino é deixado por último e, se der tempo, a professora da

classe convidará uma professora de Ciências que domine bem o assunto para falar às crianças. E, assim sendo, ela sairá da sala já que não consegue ficar para ouvir falar sobre esse tema.

Quando da intervenção nessa classe, o combinado com a professora era que a presença dela em sala de aula seria a condição para a realização do trabalho. Ao se envolver com as atividades da primeira música, estabeleceu-se um clima de reciprocidade, entre pesquisadora/crianças, pesquisadora/professora e professora/crianças.

Partindo da música: Cada um é como é, (Anexo I), introduziu-se, nessa classe, o tema, explorando o refrão: *"homem e mulher que confusão, cada um é como é. Por fora tudo bem, por dentro não, ninguém parece com ninguém"*.

A coleta dos dados processou-se através de entrevista coletiva, numa troca oral com a classe. As diferenças homens/mulheres que eram explicitadas, eram somente em termos de temperamentos, gosto, vestuário, etc:

- "Cada um tem um gênio, é diferente"**.
- "Um é mau, o outro é bom"**.
- "Tem quem é mau e quem é bom entre homens e mulheres"**.
- "Eles pensam diferente"...**
- "Cada um tem um gosto"**.
- "Homem gosta de jogar bola, praticar esporte"**.
- "Mulher gosta ... de natação!"**

Inicialmente, as crianças não se sentiram à vontade quanto ao tema; a fala não fluía e elas davam sinais de vergonha:

- **“A mulher tem cabelo grande e o homem não”.**

- **“A mulher usa saia e o homem não. A mulher usa brinco e o homem não. Ah! o homem usa de um e a mulher usa de dois”.**

Houve entre as crianças muito riso. Algumas meninas e meninos enfiaram a cabeça no casaco, tamparam o rosto com as mãos. Uma criança daquela turma que, normalmente não teria espaço para falar sobre as diferenças entre o corpo de homens e mulheres, esteve no limiar de romper a barreira do “não-dito”, mas manteve sua postura:

- **“Eu sei uma diferença mas não posso falar” ...**

Ainda risos nervosos, tossinhas e criança com a cabeça escondida no casaco. As diferenças continuavam ainda: barba e bigode:

- **“O homem tem barba, bigode ... - a mulher não. - A voz do homem é grossa e a voz da mulher é fina”.**

A mesma música, em outra turma, só que de 3a. série, mas guardando a característica do espaço proibido para o tema da sexualidade, possibilitou coletar os seguintes dados, evidenciando só diferenças superficiais e estereotipadas:

- **“Menina é mais caprichosa”.**

- **“O menino é mais forte”.**

- **“A menina é mais quieta”.**

- **“A mulher é fraquinha”.**

- **“O homem é maior que a mulher”.**

- **“Nasce cabelo nas pernas, debaixo do braço”.**

Essas diferenças superficiais foram explicitadas em profusão, até que uma criança resolveu revelar o que estava oculto:

- **“A mulher tem nenê e o homem não tem”.**

A partir daí as dúvidas foram surgindo e esclarecendo-se na dinâmica da interlocução:

- **“Eu sei que é preciso ter orvalho para ter o nenê”**

- **“Não é orvalho, é ovário”.**

- **“É verdade que o bebê é feito de pedaço da cabeça da mulher, de braço, de perna?”**

Enquanto as crianças falavam de bebês e mães, a conversa não continha risinhos. Quando uma criança disse que existia diferença entre homens e mulheres da cintura para baixo, os risos foram intensos:

- **“A gente tem torneirinha”**

- **“Passarinho”**

- **“Pipi”**

- **“Bicudinho”**

- **“Eu vô fazê xixi e fico apertano as duas bolinhas”.**

- **“É pênis? Eu achava que era tênis”...**

- **“O pênis é o órgão sexual do homem e a vagina é o órgão sexual da mulher”.**

Em sua fala, uma criança refletiu a preocupação por toda esta conversa:

- **“Mas isso que a gente tá conversano, não é falá bobagem?”**

Nesta turma, as conversas e os materiais utilizados, tais como livros de histórias, cartazes, filmes, foram sobre o funcionamento do organismo da mulher e do organismo do homem, a concepção, o parto. A reprodução dos animais também interessou vivamente essas crianças. Quando perceberam que

podiam falar naturalmente sobre o próprio corpo, e que isso não era “**falá bobagem**”, as descobertas foram se sucedendo.

Aos poucos, nas duas turmas em que esses dados foram colhidos, conversou-se sobre espermatozóides, óvulos, os vários nomes que eles conheciam para denominar o pênis e a vagina; sobre útero, testículos, etc. Levantaram-se hipóteses sobre semelhanças e diferenças internas entre homens e mulheres e, no final da conversa, não havia ninguém tentando esconder o próprio rosto, dando risadinha ou tossindo nervosamente. Conversou-se então sobre os sentimentos de meninas e meninos.

Num outro encontro as crianças mapearam o corpo de um menino e uma menina e fizeram dois bonecos, que, após votação passaram a chamar-se Chico Bento e Rosinha. Completaram os bonecos. Apesar de deixarem os desenhos dos genitais para o final, não houve mais rostos escondidos.

6.2. O Espaço Para a Fala Explícita

6.2.1. *A dinâmica interativa*

No processo da intervenção observou-se que, quando o tema sexualidade fazia parte das atividades, propiciando discussões e pesquisas, como qualquer outro assunto da escola, o ambiente era de descontração, naturalidade, reciprocidade e respeito mútuo. A pesquisadora pôde registrar a seguinte conversa durante uma atividade diversificada, com um grupo constituído de três meninas e quatro meninos, todos com a idade de 9 anos, numa turma de 3a. série

do ensino fundamental. Eles tinham à mão livros onde pesquisavam sobre o corpo da mulher:

- Como a mãe do nenê tem leite? (Ro - ♂)
- Ah! A mãe do nenê tem leite porque ela toma leite. (An - ♀)
- Será? (Lu - ♂)
- Não e não. Eu nunca vi vaca tomar leite e ela tem leite. (G.A. ♂)
- É mesmo, vaca não toma leite. (G. M. ♂)
- Eu acho que é sangue. (Al. ♀)
- Credo! (El. ♀)
- O que é que tem no cordão umbilical, também não vai sangue? (Ro - ♂)
- É mesmo, é igual no cordão, só que agora é... virou leite né? (G.A. ♂)
- Então por isso que na TV falam que a mãe tem que amamentar? (Al. - ♀)
- O que foi mesmo que a (nome da professora) falou que acontecia com o óvulo que não foi fecundado? (Ro - ♂)
- Ele morre. (An. ♀)
- E daí, o que acontece? (G.A. - ♂)
- Acontece que ele sai da mulher em forma de sangue que se chama menstruação. (Al. - ♀)
- Nossa ... e daí, sai muito ou pouco? (Lu - ♂)
- Viu Gui? Essa foto do livro era isso mesmo, né? (Ro - ♂)
- Por isso existe modess? (G.M. - ♂)

- Se a menstruação acontece só uma vez por mês, por que a minha mãe usa modess todo dia? (An - ♀)
- Olha a foto que eu falei prá você Gui. (Ro - ♂)
- Olha aqui o livro Vida Sexual com o desenho de um útero no período menstrual. (Al. - ♀)
- A vaca também tem isso? (G.A. - ♂)
- Não sei, vamos pesquisar. (Lu - ♂)

A troca de pontos de vista, bem como o material disponível para a pesquisa, possibilita que dúvidas emergjam e que a aprendizagem se processe na dinâmica da interlocução.

Um outro momento da intervenção, realizada em uma turma de 3a. série do ensino fundamental, possibilita a mesma análise. A música Cada um é como é (Anexo I) tem o seguinte trecho: *“os filhos das minhas filhas são meus netos e dos meus filhos não sei se meus netos são”*.

As crianças tentam entender o significado:

- “Ah, já sei, porque não sabe se o filho é da filha dela”.
- “Ah, pode sê que ele teve filho de outra mulher”...
- “Porque ela não sabe se o filho é legítimo dela”.
- “Por exemplo, se ela casou e tem filhos de outro homem, é... aí ela (a vó) não sabe se é verdadeiro ou se é de outro”.
- “É golpe... é filho de outro... porque homem é muito babaca”...
- “Eu não acho não... você vai casar com um”...
- “Porque a mulher pode ter outro homem, mesmo casada com o marido”.
- “Ela fala pro marido que tá grávida dele só que ela tá grávida de outro homem. Aí o bobo, quando o filho nasce, vê que não parece com ele”.

Imediatamente aventaram a possibilidade de traição. Em outra turma da mesma série, essa idéia não chegou a ser levada em conta pelas crianças:

- “Ai, é muita confusão”...

- “Acho que entendi... Porque se as filhas têm filho e é neto dela, por que o dos filhos não pode ser?”

- “Os filhos da minha filha são meus netos, quer dizer, o filho da filha dela vai ser neto dela”...

- “Eu acho que é assim... as filhas vão ter os filhos... e lá tá achando que se o homem vai ter o filho não vai ser o neto dela”.

- “O homem não pode ter filho então ela acha que o dos filhos... só porque ele é homem”...

- “Porque não é filho do homem, é filho da mulher, então ela acha que não é neto. De certo ela não estudou o que a gente estudou... Porque é a mulher que tem o filho e não o homem ela vai achar que só porque ela que tem o filho não é neto dela?”

- Mas ela tem que pensar que a mulher faz parte da família dela”...

As crianças desta turma já haviam realizado um intenso trabalho de estudo do organismo do homem e da mulher. Fizeram cartazes, maquetes, bonecas grávidas e representações de partos normais e cesárias. Portanto, para eles, estava muito claro que a mulher gesta, mas o homem fecunda. Por isso disseram que a avó do texto não estudou o que eles estudaram, ou seja, o óvulo e o espermatozóide como necessários para haver a fecundação. Embora o filho seja carregado na barriga da mulher, é filho dos dois. Só que, em nenhum momento, nenhuma das crianças, veiculou a hipótese de que o espermatozóide poderia ser de outro homem.

Idéias diferentes emergiram do saber das crianças. A mesma música desencadeou as mais diversas situações de interlocução. Na inter-relação com

os outros, são possíveis muitas abordagens, de acordo com as possibilidades de cada um e as possibilidades do grupo.

6.2.2. *A fala através do texto*

Numa turma de 4a. série, a abordagem do corpo humano pressupôs não apenas o conteúdo, ou seja, estudo da anatomia do aparelho reprodutor masculino e feminino, o corpo humano visto como máquina, mas também as relações interpessoais, por meio de atividades que enfocavam sentimentos, representações, utilizando para isso, materiais de artes, sucatas, filmes, histórias, músicas, com o objetivo de possibilitar às crianças (re)pensar o próprio corpo, não apenas com funções compartimentadas, mas complementando a dimensão cognitiva, objetivante, lógica e a dimensão simbólica, subjetivante e dramática (Sára Pain apud FERNÁNDEZ, 1990).

O exercício da pesquisa, do confronto de opiniões, das discussões, das trocas de ponto de vista e o falar naturalmente do tema, possibilitaram a essas crianças a construção de uma estrutura cognitiva como um suporte para equilibrar novas informações e produzir conhecimento.

Nesse momento da pesquisa, solicitou-se às crianças que contassem, através de uma produção de texto, as descobertas na pré-adolescência; os hormônios responsáveis pelas mudanças nas meninas e nos meninos; as mudanças ocorridas nas meninas e meninos; os sentimentos que ocorrem ou deixam de ocorrer por causa dessas mudanças. O texto deveria ser a história de um adolescente menino/menina que está passando por essas transformações e está contando tudo para alguém, que poderia ser por meio de

um diário, uma outra pessoa, um amigo, um adulto, etc. O título seria pessoal, e a criança poderia escolher entre contar a história de uma menina ou um menino.

A produção de texto selecionada foi elaborada sem nenhum tipo de consulta a materiais de apoio e está transcrito integralmente para corroborar a hipótese de que, se o tema da sexualidade é tratado naturalmente, há a possibilidade de se falar claramente sobre transformações e sentimentos, projetando inclusive situações imaginárias futuras, o que transforma o aprender sobre o corpo sexuado em atividade prazerosa, mesclando fantasia e realidade.

O texto é o que se segue:

"O que está acontecendo em mim?

Numa manhã eu estava indo brincar de pega-pega com as minhas amigas; quando eu voltei suei muito, que estranho, eu nunca tinha suado desse jeito!

À tarde fui encontrar uma amiga num parquinho que era perto da minha casa. Eu conheci ela lá; ela é muito legal porque apesar de eu ser pobre ... minha amiga me respeita. Conversamos e brincamos até cansar, e depois fui embora.

Em outro dia de tarde, eu fui no banheiro e vi uma coisa vermelha saindo da minha xoxota e fui logo na casa da minha amiga conversar com ela. Ela me disse umas coisas esquisitas sobre o nosso corpo, eu queria entrar na escola também para saber! Ela me disse que nós, mulheres, temos hormônios chamados progesterona e estrogênio (os principais), eles fazem mudanças na gente, a gente vai se desenvolvendo, e também disse que nós temos mudanças como: nascem pêlos suaves nas axilas e na vagina, os peitinhos crescem, a pele fica oleosa e com espinhas e o suor aumenta. Aí eu fui descobrindo que eu estou tendo essas mudanças no meu corpo, eu estou ficando adolescente.

Voltei prá casa e fiquei pensando no meu corpo; as minhas amigas da favela me chamaram para brincar e eu não estava a fim; por que será? Ah! Já sei, eu estou ficando mocinha!

**De noite a minha mãe bateu na porta do meu quarto e falou:
- Minha filha! Eu tenho uma notícia boa e outra ruim...**

- Entra mãe, pode falar!

- Bom, a notícia boa é que seu pai está conseguindo dinheiro para você ir à escola amanhã!

- Obaaaaa!!!!

- E a notícia ruim é... que, bom, ééé, sabe aquela sua amiga meio-rica, ela ... morreu num acidente de carro!

- Sai do meu quarto mãe! Deixa eu chorar! Coitada... coitada dela (da amiga).

De manhãzinha eu fui na escola meio triste e meio feliz por estar na escola!

Lá na escola eu aprendi muitas coisas sobre as meninas e os meninos, entendi o que a minha amiga tinha falado e aprendi o hormônio dos meninos também, o principal é testosterona.

Vou te falar um segredo, lá na escola, tô gostando de um menino, eu acho que é porque eu estou adolescente!

Hoje, no dia 20/04/94, passaram muitos anos e agora, eu estou olhando a fotografia daquela minha amiga... e também a do menino que eu gostava quando eu estava na 4a. série.

Hoje eu tenho 21 anos, eu já tenho um filho e já sei direitinho como é o meu corpo... opa!O que é isso? Me desculpe gente, mas é que tá saindo uma menstruaçãozinha em mim. Eu já volto!

Oi leitores! Eu sou a nova narradora, Ta. Eu vou explicar sobre a menstruação:

O ovário produz um monte de óvulos e quando os espermatozóides não vêm nos óvulos um "cobertor"do nenem que se chama endométrio se descasca e sai pela vagina em forma de sangue". (Ta - 10 a.)

A possibilidade de falar sobre diversos assuntos ligados ao tema sexualidade equivale a deixar emergir uma forma de ser e de pensar num ambiente específico, no caso, a sala de aula. A multiplicidade de vozes, a relação interpessoal, a troca de vivências fazem com que os interlocutores descentrem o seu pensamento, coloquem-se no ponto de vista do outro e contactem com vários enfoques de uma mesma questão. Abordar a temática da Sexualidade requer seriedade, responsabilidade e sensibilidade, pois propiciam questões as mais íntimas e profundas.

Esse embrenhar na vida íntima de cada pessoa, requer do mediador das discussões consciência da situação psico-sócio-cultural do grupo, bem como de sua própria sexualidade, a fim de não incluir na discussão dos temas a sua problemática pessoal. Existindo confiança e segurança, respeito e afetividade entre o grupo, a dinâmica da inter-relação se estabelece e propicia a intra-relação. Confrontam-se os critérios e conhece-se a forma de ser e de pensar dos pares.

6.2.3. *As brigas em família*

Na fala da criança de 3a. série do ensino fundamental, a música Cada um é como é (Anexo I) foi pretexto para que se falasse sobre as brigas em família, revelando assim a percepção dos papéis sexuais e a agressividade. O que a linguagem pôde dizer naquela ocasião foi o seguinte:

- “Tem vez que meu pai e minha mãe brigam aí meu pai fica quieto e a minha mãe fala. Daí ele pára”...

- “O meu também”...

- “Meu pai e minha mãe briga daí eu falo assim: mãe, pára. A Tha fala assim: pai, pára”...

- “Aí meu pai fica com raiva da minha mãe assim... e fala prá todo mundo ir prá fazenda com ele. A minha mãe fala: eles não vão. O meu pai: vão...”

- “Aí a gente pega a malinha... Não vão... vão” ...

- “Tinha que perguntar: vocês querem ir ou não querem?”

- “Eu tenho uma raiva dos dois quando os dois briga”...

- “O meu pai fica bravo com a gente e manda eu dormir... e eles continuam a brigar. Volta a briga! A gente volta lá no quarto. Quando eles faz isso dá vontade de dá uns "coro" neles”...

- “é... igual a gente quando briga com os irmão”

- “A Di chora porque tem medo que a minha mãe separe do meu pai. Aí ela começa a chorar, tranca no quarto, aí eu vô lá com ela, e eu falo assim: - e agora? e se eles se separarem? Ela só fica pensando nisso”.

- “Eu também... eu também”.

- “Ah, eu não penso não! Eles brigam depois voltam”...

- “Meu pai já separou da minha mãe. Mas depois voltou”.

Nesta turma havia a emergência de falar sobre relacionamentos, brigas com irmãos, brigas entre os pais. Uma criança desencadeou a conversa nesta temática, vindo ao encontro do interesse de outras, e isso foi o suficiente para que surgisse uma diversidade de situações. Existia um saber oculto que foi sendo desvendado à medida que cada criança contava sua história e, na maioria das vezes, de maneira lúdica e natural, suscitando risos dos colegas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente investigação considerou-se a complexidade da vida humana e utilizou-se a metodologia proposta pela pesquisa qualitativa que possibilitou evidenciar o caráter imprevisível e original das relações interpessoais.

A pesquisadora manteve contato direto com o ambiente e a situação investigada, a fim de fazer emergir a fala da criança sobre a Sexualidade Humana.

As crianças, desde que nascem, estão mergulhadas em um sistema de significações sociais. Na interação com o outro, elas constroem seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, são construídas por significados produzidos e acumulados historicamente.

Tanto o adulto como os seus pares, lhe possibilitam o contato com esses significados. Em sua fala emerge a relação consigo mesma, com o outro e com o mundo.

Na temática da Sexualidade Humana, uma diversidade de vozes se fazem presentes na estrutura afetiva e cognitiva da criança, e esta elabora seus conhecimentos, interagindo com os significados em circulação.

A análise dos dados da presente pesquisa permite concluir que, na mediação com o outro, a criança solicitada faz uso de operações intelectuais diante de significados novos, ou não, para ela, e emite o seu ponto de vista. A cada idade, existem crenças que denotam a constituição psico-afetiva da criança, que imersa numa sociedade repleta de significações, elabora ou não essas crenças, dependendo da solicitação desse meio.

As crianças encorajadas a discutirem a temática da Sexualidade Humana e a exporem seus pontos de vista, num clima de reciprocidade, respeito mútuo e confiança, falam de sexualidade com naturalidade: **“Do jeito que você fala nem dá vergonha”**, foi o que disse uma criança.

Os valores da sociedade e a construção de princípios morais estão presentes tanto no sujeito quanto na relação interpessoal. O questionamento das idéias prontas e a possibilidade do estabelecimento de outras relações, presentes no exercício da autonomia moral e intelectual possibilitam desmistificar tais valores e transformar atitudes pessoais e grupais em relação ao conhecimento de modo geral e, especificamente, em relação à sexualidade.

Os dados desta pesquisa permitem concluir que o progresso cognitivo, formas reflexivas de pensamento, diferenciadas e abrangentes e a resignificação dos papéis sexuais são possíveis, se houver trocas de pontos de vista, construção de novos saberes e adoção de novas atitudes.

A possibilidade que a criança teve de falar sobre Sexualidade Humana, abriu um canal que interferiu na construção de seus conhecimentos. A mediação do adulto, por meio de músicas, histórias, poesias, livros, filmes, criou um clima de descontração que lhe possibilitou falar naturalmente sobre o tema, e desencadeou processos complexos de compreensão da realidade. Na interação entre os interlocutores, adulto-criança, os significados foram em parte da criança, em parte do adulto.

O que as crianças dizem da temática se insere num contexto complexo do qual fazem parte ela mesma, o outro e o mundo. A fala da criança reflete, ao mesmo tempo, a sua crença e a de um grupo. Sua fala é entrecruzada e interpenetrada por outras.

O confronto de opiniões permitiu às crianças o contato com várias maneiras de pensar o mundo. Através do acesso a novas produções veiculadas por sua cultura, elas dissociaram e associaram elementos para construir o seu próprio conhecimento.

Pelas situações da pesquisa, considera-se que os objetos da fantasia cristalizada sob a forma de músicas, poesias, histórias, foram valiosos como desencadeadores da fala da criança sobre a Sexualidade Humana, pois lhe possibilitaram, não só falar sobre suas experiências, como também reelaborá-las, de acordo com sua estrutura cognitiva e afetiva. Quanto mais rica e variada a experiência social vivida pela criança, bem como quanto maior a diversidade de objetos do conhecimento com os quais ela interagiu, mais intensa foi a sua atividade criadora.

Esta pesquisa possibilitou, ainda, concluir que:

- Quando a criança é solicitada a desenhar uma pessoa, na maioria das vezes ela faz o desenho representando o próprio sexo.
- Em qualquer das idades, de 4;9 até 11;9 anos, tanto na fala de meninos quanto na das meninas são caracterizadas as brincadeiras próprias de menina (boneca) e menino (bola).

A fala explícita: menina brinca de casinha e menino brinca de carrinho, condiciona a visão de mundo dessas crianças. O que deveria ser,

segundo TUCKER & MONEY (1981) o exercício do esquema sexual torna-se solidificação de um papel que, muitas vezes, impede a abertura para possibilidades de novas brincadeiras, novas descobertas. A reavaliação do que é ser homem e ser mulher implica discutir esses estereótipos, que são esquemas sexuais rígidos para ambos os sexos, com a conivência da sociedade. Se os estereótipos são rígidos, eles impedem o crescimento de seus membros e instala-se o potencial de estagnação.

Para que a criança desenvolva qualquer senso de identidade ela identifica-se como homem ou mulher, mas o senso de si mesma como pessoa, única, singular, desejosa, pensante, fica muitas vezes petrificado, estagnado no desempenho de seus papéis, como homem ou como mulher. A identidade, necessária para a elaboração de um papel, significada como raiz, matriz, torna-se, nessa medida, limitante, pois identidade pressupõe *a mesma, idem, igual*. A permanência da identidade e a sua superação implicariam a busca da singularidade, a busca de novos significados para o corpo sexuado.

- Algumas crianças não foram rígidas quanto a brincadeiras exclusivas de meninos e meninas, mas abriram-se para novos possíveis, com a utilização do termo *pode*: *O que menino faz a menina "pode" fazer*.

Idéias prontas, consideradas como verdades inabaláveis, em verdade não passam de estereótipos dos papéis sexuais. Quando se discute a possibilidade de ocorrência de brincadeiras indiferenciadas, tanto para meninos como para meninas, permite-se questionamentos, discussões e produção de significados, que promovem conhecimentos autênticos.

Muitas vezes, em nossa cultura, as crianças são impedidas de abordar o tema sexualidade, incorporando muito cedo o tabu que a envolve. A informação necessária e de forma adequada, possibilitando a construção/autoria

dessa informação, faz com que as crianças se sintam tranquilas com relação à própria sexualidade, e possam desenvolver-se no sentido de se tornarem indivíduos conscientes dos valores e direitos que antecedem os contratos da sociedade, recuperando muito da alegria e prazer de viver.

- A existência de homens e mulheres no mundo, por um ato de Deus, conforme pensam as crianças de 4 a 7;5 anos, desta pesquisa, mostra que a crença da criança desta idade reside na *fabricação* e, para ela, Deus é um homem que mora no céu e que "faz" as pessoas.

Razões como a continuidade da espécie, a sobrevivência, a reprodução também aparecem para justificar a existência de homens e mulheres no mundo.

- As crianças creem que ser menino pressupõe atividade e ser menina pressupõe passividade, porque refletem o que está subjacente ao arcabouço social. As atividades do público, via de regra, são desempenhadas por homens e as atividades do privado, por mulheres.

A passividade imposta às mulheres, advinda da herança repressiva social, acarreta prejuízos à sua construção enquanto ser social. Se conhecer é transformar a si mesmo e aos objetos do conhecimento, é necessária uma dose de agressividade para lançar-se na busca do saber. Agressividade esta entendida como parte do impulso de conhecer, de apossar-se do objeto do conhecimento para dominá-lo. Geralmente, a sociedade valoriza essa atitude nos homens e não nas mulheres.

- O desejo de fazer o que o outro sexo faz, ou seja, menino gostaria de jogar queimada e brincar de boneca, brincadeiras consideradas de menina., e o não

fazer por vergonha, fica evidenciado pelas entrevistas com a criança. Por sua vez, menina gostaria de torcer para algum time de futebol, porém não o faz por entender que "é coisa de menino". Percebeu-se alguma mudança de atitude, quando o adulto as incentivou a enxergarem novas possibilidades.

A dicotomia "coisa de menino" e "coisa de menina" ergue uma barreira nas possibilidades da criança conhecer o mundo, no que diz respeito aos papéis sexuais. A construção da representação social do mundo, por meninos e por meninas são diferenciados senão desiguais. Se a construção da representação social do mundo pressupõe não só a informação mas também a organização dessas informações por parte da criança, é válido perguntar-se: Que espaço tem o menino e a menina, para elaborar mentalmente, de acordo com sua estrutura cognitiva/afetiva/social, estas questões de gênero? De que maneira a linguagem está apenas ensejando a repetição de padrões e condicionamentos, que determinam aquilo que menino e menina devem fazer, ditados por uma sociedade que prioriza e valoriza umas atitudes em detrimento de outras?

- As meninas explicitam a proibição de brincadeiras comuns entre homens e mulheres, e esta mesma fala não é encontrada entre os meninos.
- A crença de que vestir roupas que julgam ser do outro sexo faz com que "virem" homem ou mulher, é própria da criança cujo pensamento é intuitivo, preso às aparências, incapaz de manejar as operações reversíveis. Já as crianças cujo pensamento operatório está centrado não em estados mas nas transformações, são capazes de pensar sob outro ponto de vista, ou seja, não existe relação entre ser homem ou mulher e vestir esta ou aquela roupa.

- A palavra do adulto é interpretada pela criança de acordo com suas possibilidades individuais. É assim que ela compreende a alimentação intra-uterina e a vida do bebê na barriga da mãe. Todas as 41 crianças entrevistadas, em qualquer das idades, afirmaram que o bebê, antes de nascer, fica na barriga da mãe. À indagação de como este bebê chega até lá e como ele se alimenta na barriga da mãe, estas crianças revelaram níveis de compreensão, condizentes com os estágios psicosssexuais elaborados por JAGSTADT (1980), em sua pesquisa.

A mediação do adulto, no processo de intervenção mostrou como a criança pode partir de uma crença espontânea, ou sugerida, para chegar a um conceito mais elaborado.

No decorrer da pesquisa foram constatados dois tipos de abordagem escolar para o tema Sexualidade Humana. De um lado, falava-se abertamente sobre o assunto e, por outro, o tema era revestido do rótulo de proibido. Pelas intervenções realizadas, conclui-se que, quanto mais tranqüila e naturalmente se tratar o tema, considerando-o um assunto também "da escola", maiores possibilidades terá a criança de elaborar suas próprias concepções.

As relações interpessoais, alicerçadas no respeito mútuo, na confiança e na reciprocidade, clima que deve também acompanhar a Sexualidade Humana, são emergentes em nossa sociedade.

Esta pesquisa aponta para a possibilidade de se buscar o saber da criança, propiciando um ambiente em que a intimidade de cada um seja preservada, a fim de fazê-la avançar na construção de conhecimentos sexuais, por meio da dinâmica da interlocução entre o adulto e a criança.

Pensamos tal como o poeta (Anexo II), que fala do lado infantil do adulto, ao compor para crianças. Até que ponto ele deixa de ser criança para ser

adulto e, até que ponto o próprio adulto não atrapalha o lado infantil, que lhe possibilita a comunicação com a criança?

Também no trabalho do educador deveria acontecer a busca da sua criança interna, a fim de possibilitar a abertura para o novo, imbuída de leveza, diversidade, espontaneidade, naturalidade e beleza, sem comprometimento do profissional, embasado nas teorias científicas que explicam o desenvolvimento infantil.

Fica o desafio!...

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN & BIKLEN, S.K. Qualitative Research for Education. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

CASTRO, Amélia Domingues de. Piaget e a Didática. Edição Saraiva, São Paulo, 1974.

CHLAROTTINO, Zélia Ramozzi. Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget. Temas Básicos de Psicologia. Clara Regina Rappaport Coordenadora). Editora: EPU - Ed. Pedagógica Univ. Ano: 1988.

CHIZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, Ronaldo Pamplona da. Os Onze Sexos. As Múltiplas Faces da Sexualidade Humana. São Paulo. Editora Gente, 1994.

DELVAL, Juan. In: El mundo social en la mente del niño. E. Turiel, I. Enesco Y J. Linaza (Comps.) Madrid: Alianza, 1989.

FERNÁNDEZ, Alicia. A Inteligência Aprisionada. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1990.

A Mulher Escondida na Professora. Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e aprendizagem. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1994.

FREITAS, M.T.A. Vygotsky & Baktin, Ed. Ática. 1994.

FREUD, Sigmund. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Imago, 1980.

HERSH, Richard H et al. El Crecimiento Moral, de Piaget a Kohlberg. Madrid, Narcea, S.A. Ediciones, 1984.

JAGSTADT, Véronique. A Sexualidade e a Criança. Traduzido por Maria Salete Bento Cicarone e Maria José Perillo Isaac, São Paulo, Editora Manole Ltda, 1987.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. De Piaget a Freud. A (psico)pedagogia entre o Conhecimento e Saber. Editora Vozes, 1993.

- MORENO, Montserrat. Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela. Barcelona, Jcana Editorial S.A., 1986.
- PATTON, M. Qualitative Evaluation Methods. Beverly Hills, Sage Publ., 1986.
- PIAGET, Jean. La Représentation Du Monde Chez L'enfant. Universitaires de France. 1926.
- _____. Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro. Companhia Editora Forense, 1973.
- _____. O Julgamento Moral na Criança. S.P. Ed. Mestre Jou. 1977.
- _____. A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. 3a. edição. Rio de Janeiro. Editora Guanabara. Koogan S.A., 1978.
- _____. O Nascimento da Inteligência na Criança. Quarta edição. Rio de Janeiro. Editora Guanabara S.A., 1987.
- _____. A Representação do Mundo na Criança. Rio de Janeiro. Editora Record Cultural. [s.d.]
- PORTO, Cristina. Joana Banana. Editora Melhoramentos. S.P. 1985.

SMOLKA, A.L.B. & GÓES, M.C.R. (Org.) A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar. Vygotsky e a Construção do Conhecimento. 3a. ed. Campinas, SP, Papirus, 1994.

SPINK, Mary Jane. (Org.). O Conhecimento no Cotidiano. As representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social. Editora Brasiliense, S.P. 1993.

TUCKER, Patrícia & MONEY, John. Os Papéis Sexuais. Editora Brasiliense. 1981, São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1984.

_____. Pensamento e Linguagem. São Paulo. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1987.

_____. La Imaginacion y el Arte en La Infancia. Ensayo psicológico. Ediciones y Distribuciones Hispánicas S.A. de C.V., 1987.

9. BIBLIOGRAFIA

- ANDRY, Andrew C. & SCHEPP, Steven. De Onde Vêm os Bebês?
13a.edição, José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1986
- ALMEIDA, Milton José de. Imagens e sons: a nova cultura oral, São Paulo, Editora Cortez, 1994. Coleção questões de nossa época.
- AUGUSTO, M. das Graças, COSTA, Moacir & PALADINO, Sandra,
M. As Crianças Querem Saber... e Agora? Casa do Psicólogo. São Paulo, 1991.
- BAKTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem, S.P. Hucitec,
1986.
- BARTHES, Roland. Fragmentos de um Discurso Amoroso. 11a. edição,
Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves, 1991.

CALDERONE, M.S. & RAMEY, J.W. Falando com seu filho sobre sexo.
Perguntas e respostas para crianças do nascimento até a puberdade.
Summus Editorial, São Paulo, 1986.

CALVINO, Italo. Seis Propostas para o Próximo Milênio. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CHAUÍ, Marilena. Repressão Sexual. São Paulo, Brasiliense, 1984.

DELAMONT, SARA. Os Papéis Sexuais e a Escola. Biblioteca do Educador Profissional. Ed. Livros Horizonte Ltda., 1985, Lisboa, Portugal.

DURIGAN, Jesus Antonio. Erotismo e Literatura. Editora Ática, 1985. Série Princípios.

FEUERSTEIN, Georg. A Sexualidade Sagrada. Tradução: J.E. Smith Caldas. Editora Siciliano, 1994.

FOUCAULT, M. História da Sexualidade, Vol. I e II. Rio de Janeiro, Graal. 1984.

FREIRE, Roberto. Sem Tesão Não Há Solução. 11a. ed. Ed. Guanabara RJ. 1987.

GAIARSA, José Ângelo. O Espelho Mágico: Um Fenômeno Social Chamado Corpo e Alma. Editora Summus. 1984.

_____. Poder e Prazer: o Livro Negro da Família, do Amor e do Sexo. Editora Ágora. 1986.

_____. O que é Pênis. 2a. edição. Editora Brasiliense. São Paulo, 1989.

GILLIGAN, Carol. Uma Voz Diferente. Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Tradução de Nathanael Caixeiro. Editora Rosa dos Tempos Ltda. Rio de Janeiro, 1982.

GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. Micropolítica. Cartografia do Desejo. 3a. ed. Ed. Vozes. RJ. 1986.

GUIA DE ORIENTAÇÃO SEXUAL. Diretrizes e Metodologia. Da pré-escola ao 2o. Grau. GTPOS.ABIA.ECOS. Forum Nacional de Ed.e sexualidade. SIECUS, São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

GUIMARÃES, I.R.F. A Educação Sexual na Escola: Mito e Realidade. Campinas, Ed. Mercado das Letras, 1995.

JOVCHELOVITCH, S. & GUARESCHI, P. (Org.) Textos em Representações Sociais. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ. 1994.

MAGNANI, M. Aparecida e Outros. A Escola e a Questão da Educação Diferenciada. São Paulo, FDE, Mulher & Educação, 1990.

MICHEL, Andrée. Não aos Estereótipos. Vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares. Tradução de Zullika Alambert, Violette Nagib Amary, São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina,(Paris); UNESCO - 1989.

MORAES, Eliane, R. & LAPEIZ, Sandra M. O que é Pornografia. Editora Brasiliense. 1984. Coleção Primeiros Passos (128).

MULLINAR, Gill. Dicionário de Orientação Sexual para Adolescentes. Tradução: Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo, Editora Melhoramentos, 1993.

MURARO, Rose Marie. Corpo e Sociedade. A Sexualidade. Libertação e Fé por uma Erótica Cristã. Editora Vozes, 1985. Primeiras Indagações.

. Os Seis Meses em que fui Homem. Editora Rosa dos Tempos. 3a. edição. Rio de Janeiro, 1991.

NUNES, César Aparecido. Desvendando a Sexualidade. Campinas, Papyrus, 1987.

PAZ, Octávio. O Monogramático. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro. [s.d.]

PIAGET, Jean. Para Onde Vai a Educação? Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1974.

QUALLS-CORBETT, Nancy. A Prostituta Sagrada. A Face Eterna do Feminino. Edições Paulinas, São Paulo, 1990.

RAJNEESH, Bhagwan Shre. Tantra. Sexo e Espiritualidade. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura. Editora Ágora Ltda. 1977.

ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental. Transformações Contemporâneas Do Desejo. São Paulo, Círculo do Livro. Estação Liberdade, 1989.

SUPLICY, Marta. Papai, Mamãe e Eu. São Paulo, FTD, 1990.

_____. Sexo Para Adolescentes. Amor, homossexualidade, Masturbação, virgindade, anticoncepção, Aids, São Paulo, FTD, 1988.

_____, et alli. Sexo Para Adolescentes. Orientação para Educadores. Editora FTD S.A.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. Introdução à Pesquisa Em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação. Editora Atlas. 1987.

WERTSCH, James V. Cognición y desarrollo humano. Ediciones Paidós, España. 1988.

ANEXOS

ANEXO 1 - Músicas

De umbigo a umbiguinho

(Toquinho e Elifas Andreato)

Muito antes de nascer na barriga da mamãe
Já pulsava sem querer, o meu pequenino coração
Que é sempre o primeiro a ser formado
Nessa linda confusão.

Muito antes de nascer na barriga da mamãe
Já comia prá viver x-salada, bala ou bacalhau
Vinha tudo pronto e mastigado
No cordão umbilical.

Tanto carinho, quanta atenção, colo quentinho
Ai que tempo bom!
De umbigo a umbiguinho. um elo sem fim
Num cordãozinho da mamãe prá mim.

Muito antes de nascer na barriga da mamãe
Começava a conviver, com as mas estranhas sensações
Vontade de comer de madrugada
Marmelada ou camarões.

Muito antes de nascer na barriga da mamãe
Me virava prá escolher, a mais confortável posição
São nove meses sem se fazer nada
Entre água e escuridão.

Cada um é como é
(Toquinho)

Papai como é, entendo ele até
Sua vida não é mole não
Se sai prá trabalhar, só volta pro jantar
Cochila em frente da televisão.
Quando chega feliz, mamãe torce o nariz
Mas diz que não é ciúmes não
E se ele às vezes tá de saco cheio
A mamãe diz: rabo de saia está no meio.
Mamãe foi sempre assim, sempre cuidou de mim
Diz que eu não sei reconhecer
Pensei em namorar, fingiu até gostar
E que daria uma sogra exemplar
No fim não aguentou, aquilo que chegou
Me disse assim sem compaixão:
Os filhos das minhas filhas são meus netos
E dos meus filhos não sei se meus netos são. (Não entendi!).

Homem e mulher que confusão. Cada um é como é.
Por fora tudo bem, por dentro não. Ninguém parece com ninguém.

Vovô sabe o que quer, se falam de mulher
Prá ele todas são iguais
Se acaba de almoçar, recosta no sofá
E ronca entre as notícias dos jornais
Tá bom mas tenha dó, aonde já se viu
Diz que nunca traiu vovó (O que é trair?)
Se bebe um pouco a mais fica assanhado
Sai beliscando a moça que tiver do lado.
Vovó é de união, da casa é a mais normal
Só quis o que a vida lhe deu.
Os filhos soube ter, se orgulha de dizer
E do que fez nunca se arrependeu
Disse que o fim do mundo, está por um segundo
Olhando a dodói do papai.
Até com sua neta anda cismada
Diz que esse tal de fio dental não cobre nada.

ANEXO 2

A PESQUISADORA COMO MEDIADORA: AS CRIANÇAS E O POETA TOQUINHO

*“Eu plantei a semente
e vocês me dão os frutos”*
Toquinho

Um dos tópicos abordados na intervenção foi a questão dos direitos e deveres das crianças. A criança deve saber que é proibido, por lei, que ela seja humilhada ou que seja vítima de violência física ou verbal. O objeto da fantasia cristalizada (VYGOTSKY, 1987 b) utilizado como desencadeador das discussões, foi o disco *Canção de todas as crianças*, músicas de Toquinho e Elifas Andreato, no qual cada música é relacionada a um dos princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança. Um dos compositores, Toquinho, em entrevista realizada pela pesquisadora no dia 01/07/94, coloca o seguinte:

"A intenção da gente foi pegar uma idéia que teria que ser traduzida pelos pais que é a idéia geral do disco, que são os direitos que a criança tem na ONU, onde cada direito se tornou uma canção. É função do pai explicar prá criança. Cada canção tem que existir na cabeça da criança e entender esse direito na linguagem dela. Mesmo que o pai não explique, ela vai entender no subconsciente, nessa relação intuitiva: canto, letra, intuição, sentimento. A criança vai entender toda uma mensagem que, depois, o pai vai explicar prá ela. A canção tem que traduzir esse direito numa linguagem infantil".

O autor refere-se aos pais como facilitadores do entendimento da criança e, em outro ponto da entrevista, ao adulto em geral:

"O adulto tem que ter essa função. Sem subestimá-las nunca, sem fazer esse blá, blá, blá, chic, chic de criança, como se essa fosse a linguagem dela sempre. A intenção nossa era usar palavras que elas poderiam chegar e perguntar: - pai, o que quer dizer isso aqui, e, sempre, numa intenção de acréscimo no vocabulário, acréscimo no entendimento. Essa foi a intenção minha e do Elifas nesse trabalho."

Uma Turma de 1ª. série do ensino fundamental, alfabetizada numa proposta construtivista-interacionista, escreveu o seguinte texto coletivo, após discutir a essência dos dez princípios:

**"Eu quero conhecer os direitos das crianças
Conhecer cidades e mais cidades,
alegrias e sentimentos.**

**Eu quero ver o amor crescer.
Quero ver crianças alegres e
não crianças tristes.**

**Eu quero estar em segurança
e em proteção.
Quero estar na música e
em todo lugar.**

**Eu quero viajar pro mundo
da criança.**

Eu quero viajar pro país

da música.

**Porque só assim vou
desenvolver o amor e a personalidade.
Eu quero conhecer os direitos
da criança".**

Na interlocução com o autor das músicas, as crianças das classes envolvidas na pesquisa escreveram-lhe:

"É bom ter alguém se preocupando com as crianças. Porque muitos adultos acham que porque somos menores e mais novos não merecemos respeito. Se todos pensassem como você, não haveria fome, abandono, crianças passando frio e, assim, não haveria matança de crianças como a da Candelária". (Gui - 10 a.)

No processo da intervenção utilizou-se a música *De umbigo a umbiguinho*, que se refere ao Princípio IV da Declaração Universal dos Direitos da Criança: *"A criança tem direito à alimentação, direito de crescer com saúde, e a mãe deve ter cuidados médicos antes e depois do parto"*. Numa turma de 4a. série do ensino fundamental constatou-se que a maioria das crianças desta turma sabe cantá-la desde 1989, quando estavam na pré-escola (5 anos). Na pesquisa sobre a história da escola e, sobretudo, sobre a metodologia de trabalho utilizada com as crianças, a pesquisadora inteirou-se do seguinte registro: as crianças foram visitar os pais em seu local de trabalho. O pai de uma delas trabalhava com ultra-sonografia e ficou combinado que as crianças assistiriam a um ultra-som que ele faria numa gestante. Elas foram até o seu consultório, assistiram ao exame e, de volta à escola, criaram o que quiseram sobre a excursão. Uma das crianças, An (5 a.), criou um bebezinho de papel,

colocou-o dentro de um saco plástico, encheu-o de ar e o bebê ficou imerso naquela "linda confusão".

Conforme o registro efetuado pela professora na ocasião, sugeriu-se que se mapeasse o corpo de uma criança e, juntamente com toda a turma, localizasse-se ali a barriga que a criança havia feito. Estava pronta a "mãe grávida". Naquele contexto, a música De umbigo a umbiguinho foi ensinada, e as crianças entenderam de acordo com a sua química mental, com sua estrutura cognitiva e afetiva. Cinco anos depois, a mesma música ajuda as crianças a trabalharem o corpo humano, não apenas como um organismo medicinal, biológico, mas como um corpo desejante, perpassado pelos sentimentos. A própria An (10 a.) escreve ao autor:

"Em 1989, eu já conhecia a sua música de umbigo a umbiguinho. Eu curtia ela pra valer. Agora, aqui na 4a. série, começamos a trabalhar com a sua música. E eu curto mais ainda. Porque em 89 eu só tinha 5 anos e eu não entendia a música. Cantava e pronto. Mas, agora na 4a. série, eu já tenho 10 anos e entendo a música". (An - 10 a.)

Segundo VYGOTSKY (1987 b), a fantasia abundante decorre do acúmulo de uma variada e rica experiência. Enlaçar fantasia e realidade acontece através da experiência social.

Muita polêmica tem causado a música de umbigo a umbiguinho, quando se questionam as crianças sobre como o bebê se alimenta na barriga da mãe. Muitas vezes, condicionadas pela letra da música, ou mesmo sendo fiéis à sua crença espontânea sobre o assunto, as crianças dizem que a ligação é feita do umbigo da mãe ao umbigo do bebê.

O autor da música ao ser perguntado sobre o que havia pensado para escrever De umbigo a umbiguinho, respondeu:

"Eu fui na noção mais intuitiva da idéia que eu tinha do que era isso. E intuitiva e infantil que eu tenho também. Fiz a música sem me preocupar tanto se eu estava falando para um médico ou para um professor que soubesse o que isso queria dizer. Eu estava sendo criança como eles nessa hora e passei de maneira ingênua e equivocada como o comportamento infantil".

Ao referir-se ao pensamento infantil, à crença das crianças com relação à alimentação intra-uterina, os autores nem de perto imaginavam que JAGSTADT (1987) já obtivera o mesmo resultado. A presente pesquisa também o confirma, ou seja, existe para a criança a idéia da ligação umbigo do nenê ao umbigo da mãe, mesmo que ela desconheça a música.

Só que o enfoque dos autores era na idéia da ligação, do elo e não pensar biológico sobre como acontece tal ligação:

"Esse elo, sem querer saber direito como era feita a coisa, faz parte de um lado infantil que a gente tem que ter para fazer esse tipo de canção. Para fazer um trabalho desse, a linha que divide o adulto e a criança que a gente tem dentro, é uma linha muito tênue, muito frágil, então, não é fácil fazer esse trabalho. Até que ponto a gente deixa de ser criança para ser adulto, para orientar esse lado infantil da gente, e até que ponto o adulto não atrapalha esse lado infantil da gente de poder se comunicar com a criança. É difícil, mas quando sai..."

Uma das cartas para o autor, escrita por Ta (10 a.), registra o trânsito entre a fantasia e a realidade:

"Na entrevista que a Cláudia fez com você, você disse que pensou na fantasia ao fazer a música e não no lado físico. Eu acho que você pensou legal, porque na vida existem dois lados para se pensar, o da realidade e o da fantasia."

As crianças escreveram ao autor da música perguntando por que ele escreveu que o coração do feto é o primeiro a ser formado. A resposta foi a seguinte:

“É a idéia que vale... de qualquer maneira, como órgão barulhento... é... como órgão que se comunica com o externo da mãe, é. Quando você põe aquela coisa para ouvir qualquer sinal de vida da criança, não é o esboço do sistema nervoso que se comunica com a gente de fora. É o coração... aquele poco, poco, poco, poco O coraçãozinho de vocês parece um tropel de cavalo: tocotó, tocotó, tocotó ... É essa comunicação primeira que a gente tem. Não tem nada formado, tem só esse órgão que faz esse barulho enorme na barriga da mãe.”

Outra pergunta das crianças dessa turma referia-se ao cordão umbilical. A resposta do autor enfoca a imaginação, a fantasia:

“De umbigo a umbiguinho é a imagem mais próxima, intuitiva, de saber como é isso ... o que é mais forte nessa ligação toda, sem saber se é de fora para dentro, ou de dentro prá fora, é o umbigo que a gente fica mexendo desde o começo. Quando a gente fala: corta o cordão umbilical da mãe ... a grosso modo, a gente imagina de umbigo a umbigo, ou de umbigão a umbiguinho. Não pensei como a comida vai por aí ou não. Não foi essa a intenção, teórica, física, medicinal que nós tentamos colocar, mas é a ligação forte, visceral que existe numa coisa de mãe para filho. Vocês têm razão, porque na realidade não é de umbigo a umbiguinho, mas também é”.

Possibilitar às crianças muito mais do que a informação sobre um organismo e deixá-las transitar entre o real e a fantasia, discutir seus pontos de vista, confrontá-los com os dos outros, adultos e crianças, transforma o aprender em algo prazeroso. O objetivo dos autores ao compor a música, não era subestimar a capacidade das crianças, mas entregar-lhes um objeto do

conhecimento que poderia ser abordado de várias maneiras: no real e na fantasia. As sensações que a música *De umbigo a umbiguinho* despertou nas crianças foram:

"A criança tem o direito de viver, mas uma mulher perto da minha casa deixou o nenê passando frio e ele morreu. E um homem deixou o trator desengatado e ele passou em cima da cabeça de uma criancinha de dois anos." (turma de 2a. série)

"A mãe tem muito cuidado com o bebê na barriga dela, porque é um direito da criança. A criança tem que ter proteção dos pais. Carinho da mãe, amor ..." (turma - 3a. série)

"Sinto uma mãe grávida, alegria, sinto leve, confortável, fofinho. Que estou em outro mundo. Lembrança, emoção, amor, tranquilidade, carinho, relaxado, ternura, felicidade. Saudade de quando eu era pequeno. Animação, escuridão, criatividade." (turma 4a. série)

VYGOTSKY (1987 b), relaciona a atividade criadora, imaginação e fantasia, com a diversidade das experiências vividas pela criança. Pais, professores ou adultos, em geral, têm um papel importante na formação dos conceitos pelas crianças. A qualidade das músicas, das poesias e dos textos pode desencadear variadas formas de representação, além de suscitar o falar sobre sentimentos. Aliar emoção, pensamento e sentimento, integrar a função imaginativa à realidade e, a partir de diferentes objetos do conhecimento, criar outros, enreda o falar sobre Sexualidade Humana, numa dimensão que transcende simplesmente falar de organismo.