

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

DANIELA ARROYO FÁVERO MOREIRA

COMPREENDENDO A SEXUALIDADE INFANTIL NAS RELAÇÕES DE GÊNERO:

o lúdico como estratégia educativa



ARARAQUARA- S.P.

2015

DANIELA ARROYO FÁVERO MOREIRA

COMPREENDENDO A SEXUALIDADE INFANTIL NAS RELAÇÕES DE GÊNERO:

o lúdico como estratégia educativa

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras- Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre, em Educação Sexual. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez.

ARARAQUARA - S.P.

2015

Moreira, Daniela Arroyo Fávero

COMPREENDENDO A SEXUALIDADE INFANTIL NAS RELAÇÕES

DE GÊNERO: o lúdico como estratégia educativa /

Daniela Arroyo Fávero Moreira — 2015

124 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti

Perez

1. Sexualidade. 2. Gênero. 3. Infância. 4.

Ludicidade. 5. Educação Sexual. I. Título.

DANIELA ARROYO FÁVERO MOREIRA

COMPREENDENDO A SEXUALIDADE INFANTIL NAS RELAÇÕES DE GÊNERO:

o lúdico como estratégia educativa

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras- Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre, em Educação Sexual. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez.

Data da defesa: 25/09/2015.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez

Faculdade de Ciências e Letras UNESP

Membro Titular: Profo. Dr. Fábio Tadeu Reina

Centro Universitário de Araraquara UNIARA

Membro Titular: Profa. Dra. Luciana Ponce Bellido Giraldi

Fundação Carlos Chagas FCC

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

A Deus, por ter iluminado meu caminho para que eu pudesse fazer escolhas assertivas e construtivas, mesmo nos momentos difíceis desta importante jornada percorrida.

Aos familiares, pela força espiritual independente da doutrina religiosa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram de alguma maneira para que este trabalho pudesse ter sido realizado. Meus sinceros agradecimentos:

A Deus, meu GRANDE guia e protetor em todos os momentos desta jornada!

À minha mãe, Lúcia Helena Arroyo Fávero, pela colaboração e paciência nos momentos importantes. Obrigada por compartilhar esta conquista!

Ao meu irmão caçula, Fábio Arroyo Fávero, pelo incentivo e solidariedade nas ocasiões em que se fizeram necessárias. Agradeço pela ajuda!

Ao meu irmão João Paulo Arroyo Fávero e também ao meu pai Paulo Gilberto Fávero!

Ao Fernando, meu marido querido, pela paciência e compreensão enquanto eu estava dedicada nos assuntos acadêmicos. Graças a este seu entendimento e solidariedade consegui buscar forças e segurança nos momentos difíceis em que precisei relutar contra o cansaço, frente aos estudos, que em algumas ocasiões me consumiram. Obrigada Fernando!

Ao Thomas, meu filho, por trazer alegria às nossas vidas! Foi desejado e amado desde que soubemos da sua existência. Você foi uma das fontes de inspiração para o aperfeiçoamento dos meus estudos sobre a infância e a ludicidade.

À Profa. Dra. Márcia Cristina Argenti Perez, que me fez acreditar que é possível alcançar objetivos almejados com esforço e dedicação, mesmo quando houver obstáculos, com a necessidade de serem (re) construídos. Obrigada pelas ricas contribuições ao presente estudo aos quais possibilitaram o aperfeiçoamento. Agradeço igualmente pelo apoio e amizade. Esta conquista foi nossa!

Ao Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina, pelas importantes contribuições na ocasião do exame de qualificação. Manifesto minha gratidão pelo aprendizado e incentivo perante o estudo!

À Profa. Dra. Maria Betanea Platzer pelas importantes contribuições na ocasião do exame de qualificação, aos quais possibilitaram que repensássemos juntas questões importantes relacionadas ao estudo. Manifesto minha gratidão pela sua generosidade e por também ter aprendido com você nesta etapa tão importante e especial!

À Profa. Dra. Luciana Ponce Bellido Giraldi pelo gentil gesto em apresentar-se disponível para poder participar e contribuir nesta defesa. Manifesto minha gratidão pelo delicado gesto!

À Dirigente Regional de Ensino da cidade onde o Projeto de Mestrado foi aplicado. Agradeço pelo apoio, respeito, confiança e autorização para que esta pesquisa pudesse ter sido desenvolvida.

À escola onde o Projeto de Mestrado foi desenvolvido e a todos os componentes da mesma, pelo apoio em tudo o que precisei no momento em que estivemos juntos.

À Diretora da escola onde o Projeto de Mestrado foi desenvolvido. Agradeço pelo espaço físico e a flexibilidade e confiança!

À Coordenadora Pedagógica da escola onde o Projeto de Mestrado foi desenvolvido. Obrigada pelo espaço físico e a flexibilidade e confiança!

À professora e aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, do estudo piloto. Agradeço pela participação de todos!

À professora da sala do 1º ano do Ensino Fundamental onde o Projeto de Mestrado foi desenvolvido. Agradeço pelos ensinamentos técnicos, metodológicos, pelas dicas, pela generosidade imensa, pela delicadeza, respeito, criatividade com os alunos durante as atividades escolares e pela confiança para que o Projeto de Mestrado pudesse ter sido desenvolvido, respeitando as limitações e as características da sala-alunos e alunas. Aprendi muito com você, desde o estágio voluntário até a reta final do Projeto. Obrigada, professora!

Aos familiares dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental onde o Projeto de Mestrado foi desenvolvido. Agradeço imensamente pela confiança e participação!

Às crianças da sala do 1º ano do Ensino Fundamental onde o Projeto de Mestrado foi desenvolvido. Em especial, agradeço a vocês que foram participativos e que muito aprendemos juntos. Parabéns, meninos e meninas!

À Raíssa Botelho Pinto, pela gentileza e disposição em colaborar na etapa da coleta de dados, com a filmagem e as fotografias do desenrolar das atividades para que as mesmas pudessem ser registradas e documentadas cientificamente, mediante prévia autorização dos familiares dos alunos participantes do estudo. Obrigada, Raíssa, pela sua ajuda. Foi muito importante!

Ao Centro de Convivência Infantil (CCI) e a sua equipe profissional, sendo elas: Supervisora de Creche, Técnica de Enfermagem, Agentes de Desenvolvimento Infantil, Assistente Administrativo, Assistente Operacional (cozinha) e Assistentes Operacionais (zeladoria). Agradeço por terem cuidado bem do meu filho nos momentos em que se fizeram

necessários.

À Cláudia Teixeira Arroyo, minha tia, que foi a primeira pessoa da família a me incentivar a aprimorar os estudos, antes mesmo que eu tivesse concluído minha graduação em Psicologia. Obrigada tia e Profa. Dra. Cláudia Teixeira Arroyo. Sua contribuição também foi muito importante e fonte de inspiração!

À Vivian Boter Bergamasco, minha prima meia irmã. Agradeço a você de uma forma especial, por ter me incentivado a enfrentar os obstáculos de maneira construtiva e pelas dicas acadêmicas. Obrigada!

Ao Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, pelo incentivo na busca dos ideais profissionais e também pela generosidade no aprendizado, sempre com ricas informações e sugestões acadêmicas.

À Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão, pelo incentivo e trocas de informações ante o estudo e, também, pela amizade conquistada neste trajeto acadêmico. Você é muito especial!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual. Agradeço a todos pelas suas contribuições e ensinamentos!

A todos os amigos e amigas do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual. Obrigada! Em especial agradeço à Andreia Serrano Cayres Rapatão e à Fernanda Ferrari Ruis pela parceria e amizade.

Aos funcionários da secretaria da Unesp que foram pacientes e prestativos na mediação das informações quanto às normas e aos regulamentos do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual.

Aos estudos e contribuições do Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX) da Unesp-FCLAr, onde tive o privilégio de participar dos debates e aprender com a equipe. Obrigada!

Aos estudos e contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Infância (GEPiFE) da Unesp FCLAr, o qual também tiveram sua contribuição.

Enfim, agradeço a todos que cooperaram e me apoiaram de forma direta ou indiretamente. Obrigada, pessoal!

RESUMO

A sexualidade é um conceito importante porque faz parte do desenvolvimento humano e vai além do ato sexual justamente por envolver manifestações pessoais (impulsos e desejos) e influência externa (cultura). Abordar esta questão com crianças é fundamental porque são sujeitos sociais em formação. Os assuntos gênero, educação sexual e sexualidade são importantes e necessários a serem trabalhados em sala de aula, principalmente pelo fato da escola ser um local privilegiado no processo de mediação das informações, mas também é necessário que os familiares conversem com os filhos a este respeito de forma consciente, sem explicações fantasiosas, para uma melhor apropriação do conhecimento específico. Ante o exposto, o objetivo geral deste estudo foi compreender a sexualidade infantil nas relações de gênero por meio das representações dos educadores, familiares e professora, e do exercício de situações lúdicas por crianças de uma sala do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual, localizada no interior do estado de São Paulo. Participaram deste estudo também 01(uma) professora e 22(vinte e dois) familiares sendo 02(dois) pais e 20(vinte) mães. Os instrumentos empregados para a pesquisa empírica foram: entrevista, questionário, diário de campo e atividades lúdicas. Para a realização deste estudo foram seguidos os princípios da teoria Histórico-Cultural. Os dados obtidos foram analisados qualitativamente. A análise de dados junto aos familiares nos permite evidenciar que os mesmos apontaram diferenças significativas no comportamento e na personalidade de meninos e meninas a partir da diferenciação de gênero. Sobre as análises dos dados realizada junto à professora, revelou-se que são respeitadas e levadas em consideração as peculiaridades individuais dos alunos e das alunas no que diz respeito a esclarecimento de dúvidas e limitações acerca do entendimento da sexualidade. No tocante às atividades lúdicas constatou-se que elas possibilitam relações de ensino e aprendizagem nos processos formativos dos educandos em relação às questões de gênero e sexualidade. Como conclusão, pode-se apontar para a importância do trabalho em Educação Sexual de modo que o mesmo contenha atividades lúdicas quando aplicado às crianças, para que haja o exercício de práticas educativas para o desenvolvimento da formação dos alunos.

Palavras-chave: Sexualidade. Gênero. Infância. Ludicidade. Educação Sexual. Família-Escola.

ABSTRACT

Sexuality is an important concept because it is part of human development and goes beyond the sexual act, it involves personal manifestations (impulses and desires) and external influences (culture). Address this issue with children is important because they are social subjects in training. Gender issues, sex education and sexuality are important and needed to be worked in the classroom, especially at school indeed be a prime location in the information of the mediation process, but is also necessary for the family to talk to the children in this regard consciously, without fanciful explanations, for better ownership of specific knowledge. Based on the foregoing, the aim of this study was to understand infantile sexuality in gender relations, through the representations of educators, family and teacher and exercise play situation for children in a room of the 1st year of primary school, in a public school located in the state of São Paulo. The study also one (01) teacher and 22 (twenty two) family and 02 (two) parents and twenty (20) mothers. The instruments used for empirical research were: interview, questionnaire, diary and recreational activities. For this study the principles of historical-cultural theory were followed. The data were analyzed qualitatively. Data analysis together with the family allows us to demonstrate that they have pointed out significant differences in the behavior and personality of boys and girls from gender differentiation. On the analysis of the data conducted with the teacher, it was revealed that they are respected and taken into account the individual peculiarities of pupils and students with regard to clarification of doubts and limitations on the understanding of sexuality. Regarding the recreational activities we find that they enable teaching and learning relations in the formative processes of students in relation to gender and sexuality issues. In conclusion, one can point to the importance of work in sex education so that it contains play activities when applied to children, so there is the exercise of educational practices for the development of training of students.

Keywords: Sexuality. Gender. Childhood. Playfulness. Sexual education. Family-School.

LISTA DE FOTOS

Produção por menino de 7 anos	22
Produção por menina de 6 anos	46
Figura 1-personagens (1)	54
Figura 2-personagens (2)	54
Figura 3-personagens (3)	54
Figura 4-personagens (4)	55
Figura 5-personagens (5)	55
Figura 6-personagens (6)	55
Figura 7-capa do livro (7)	55
Figura 8-caixa de curiosidades (8)	57
Figura 9-brinquedos (9)	58
Figura 10-painéis e recortes com os nomes dos brinquedos (10)	59
Figura 11-corpos nus (11)	59
Figura 12-modelo dos corpos nus (12)	59
Figura 13-corpos vestidos (13)	60
Figura 14-jogo confeccionado (14)	60
Produção por menina de 6 anos	62
Figura 15-desenho feito pelo aluno 5 (15)	75
Figura 16-aluno 5 ilustrando seu desenho (16)	75
Figura 17-página 2 do livro (17)	75
Figura 18-página 4 do livro (18)	77
Figura 19-painel meninas-respostas (19)	81
Figura 20-painel meninos e meninas-respostas (20)	82
Figura 21-painel menino-respostas (21)	82
Figura 22-bicicleta (22)	86
Produção por menina de 6 anos	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Descrição dos procedimentos metodológicos e respectivos sujeitos envolvidos	49
Quadro 2-Visão quanto à responsabilidade pela educação dos filhos	63
Quadro 3-Visão quanto à responsabilidade pela educação sexual dos filhos	64
Quadro 4-Respostas categorizadas por gênero à pergunta “Educação de meninos e meninas é diferente?”	65
Quadro 5-Respostas categorizadas por gênero à pergunta “Seu filho já fez perguntas sobre sexo ou sexualidade?”	69

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Associação Vida Bem Vivida (AVBV)	14
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	32
Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs)	34
Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES)	36

APÊNDICES

Apêndice A- Autorização pais	106
Apêndice B - Questionário (pais)	107
Apêndice C – Livro	109
Apêndice D- Jogo	112
Apêndice E - Roteiro de entrevista (docente)	119
Apêndice F - Termo de Consentimento (docente)	120
Apêndice G – Certificado	122
Apêndice H – Classificação por gênero e números	123

ANEXOS

Anexo 1-Autorização Dirigente Regional de Ensino	124
Anexo 2-Autorização Escola (manifesto em resposta ao Ofício)	124

APRESENTAÇÃO

O interesse pelo tema sexualidade surgiu, inicialmente, quando fiz parte da equipe de execução do Projeto Crescendo com Qualidade, gestado pela entidade Associação Vida Bem Vivida (AVBV) em Monte Azul Paulista, interior do estado de São Paulo, entre os anos de 2009 e 2010. O objetivo foi refletir sobre questões voltadas para os três pilares básicos da personalidade, considerados importantes para a formação e a constituição do sujeito. São eles: identidade, autoestima e autonomia. A população do estudo foi alunos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, com idades entre 06 (seis) a 10 (dez) anos.

Posteriormente, ao desenvolvimento deste projeto, começou a despertar a curiosidade pelo assunto sexualidade justamente por ter observado durante o desenvolvimento das atividades do projeto acima mencionado, algumas situações envolvendo questões de sexualidade, como, por exemplo, crianças mexendo nos órgãos genitais - em sala de aula - enquanto desenvolvíamos as atividades do projeto, e suspeita de abuso sexual perante o comportamento de alguns alunos observados por nós naquela ocasião. Diante deste contexto, houve a necessidade de aperfeiçoar os conhecimentos sobre o assunto, e constatar, por experiência, que pouco se fala em sexualidade infantil nas escolas, especificamente. Além do mais, por não estarem capacitadas a lidar com as questões de sexualidade na infância de um modo mais abrangente.

A partir dessas constatações foi surgindo o interesse pela pesquisa, a fim de explanar os conhecimentos e aprimorar o assunto para poder lidar com a temática, com respeito e consciência, de modo a esclarecer as dúvidas das crianças manifestas em suas diversas formas e, quando necessário, de familiares e educadores. Seja através de contos, de brincadeiras, de jogos, por meio de gestos ou através do diálogo. Desta maneira, a perspectiva em relação a essas questões nem sempre foi pensado na população da primeira infância, visando o favorecimento de um desenvolvimento da sexualidade saudável, com qualidade, com responsabilidade e compromisso ético.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1. Sexualidade: conceitos e preceitos.....	23
2.2. Gênero: conceitos e estudos.....	26
2.3. Educação Sexual, Orientação Sexual e Parâmetros Curriculares Nacionais.....	31
2.4. Infância: contexto histórico e social.....	37
2.5. Ludicidade.....	43
3. METODOLOGIA.....	47
3.1. Contexto da pesquisa.....	48
3.2. Delimitação do universo da pesquisa.....	48
3.3. Procedimentos metodológicos.....	48
3.4. Observação participante.....	50
3.5. Entrevista semiestruturada.....	50
3.6. Questionário.....	51
3.7. Confecção de materiais pedagógicos.....	52
3.8. Registro das atividades lúdicas.....	53
3.9. Intervenção: descrição e objetivos das atividades lúdicas.....	54
3.10. O livro.....	54
3.11. A caixa.....	57
3.12. Corpo Humano.....	59
3.13. O jogo.....	60
3.14. Encerramento das atividades na escola.....	61
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	63

4.1 Educadores (familiares e professora): perspectiva dos educadores sobre gênero e sexualidade....	63
4.2. O Cenário: As atividades lúdicas na Sala e o foco na questão de gênero e sexualidade.....	73
4.2.1. Contação de História.....	73
4.2.2. Caixa de Curiosidades.....	77
4.2.3. Jogo: Charadinhas sobre o Corpo humano.....	92
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	104

1. INTRODUÇÃO

Refletir sobre os assuntos sexualidade e gênero é deparar-se com situações de construção, reconstrução e (des)construção de valores morais, sociais e culturais. Construção no sentido de adquirir novos conhecimentos. Reconstrução no sentido de somar aprendizados reformulando conceitos e, ainda, a (des)construção, no sentido de desconstruir um pensamento antigo e passar a compreender o mesmo assunto sob um outro olhar, de forma reflexiva, incorporando novas informações como aprendizado adquirido.

Nos dias atuais, as crianças relacionam-se mais com aparelhos eletrônicos do que com pessoas em relacionamentos presenciais. Visto esta questão e também como forma de preocupação quanto à valorização da comunicação entre os sujeitos, vale destacar que a mídia, como exemplo, em algumas situações, retrata explicitamente conteúdos eróticos na sexualidade e gênero, de forma preconceituosa e/ou distorcida. As crianças têm tido contato a esses conteúdos - livres de censura - quando não são proibidos pelos familiares de assistir uma novela não recomendada para determinada faixa etária, por exemplo. É por este motivo, dentre outros, que as crianças estão desenvolvendo interesse sexual precoce e, quando suas dúvidas não são esclarecidas nos ambientes familiar e/ou escolar, de modo consciente e com responsabilidade, as crianças acabam buscando informações com amiguinhos, vizinhos. E pode acontecer da informação recebida por uma terceira pessoa vir de maneira distorcida, um fator preocupante e de responsabilidade social.

Pelos motivos acima abarcados e também pelo fato de a escola e da família exercerem importante papel na formação das crianças, é importante que os assuntos sexualidade e gênero sejam abordados de maneira planejada, respeitando as diferenças, não somente de um modo informativo no processo de aquisição e troca de experiência e aprendizados, mas sim de um modo compreensivo.

O objetivo geral deste estudo foi compreender a sexualidade infantil nas relações de gênero, por meio das representações dos familiares, da professora e atividades lúdicas desenvolvidas junto às crianças de uma sala do 1º ano do Ensino Fundamental.

Justificamos nossa escolha por abordar o assunto Educação Sexual em ambiente educacional, pelo fato da escola exercer um importante papel no processo de socialização e disseminação do conhecimento.

Partindo do pressuposto de que as crianças exercem diferentes papéis sociais dos quais são determinados através da cultura, a participação delas em um mesmo grupo faz com que

possam, aos poucos, se conhecerem coletivamente, por intermédio das relações sociais. Assim sendo, vão adquirindo modos de interagir entre elas e com as características já aprendidas.

Como é possível discorrer a pesquisa nas atividades para o exercício de práticas pedagógicas lúdicas justamente na formação dos alunos na área de Educação Sexual? Tal questão deu origem a este trabalho.

É desde o nascimento que a criança explora o prazer como, por exemplo, quando manifesta curiosidades sobre o seu corpo e/ou explora-o através da manipulação dos órgãos genitais (Suplicy et al., 2000). Por conta destas questões é que se faz necessárias reflexões sobre o tema que é importante e faz parte do desenvolvimento humano.

A influência da sexualidade permeia por todas as manifestações humanas. O conceito de Maia (2008) sobre sexualidade complementa os apontamentos anteriores.

A sexualidade é compreendida como um conceito que expressa historicamente as concepções sobre a vida humana no que diz respeito às práticas sexuais e afetivas. É um conceito abrangente, que inclui aspectos da genitalidade, mas não se resume a ela, isto é, diz respeito a sentimentos, emoções, prazeres e erotismo libidinal envolto nas relações interpessoais (Maia, 2008, pp.68-69).

É um conceito construído historicamente e regido por normas e padrões em sua maioria repressores e negativistas, que subsidiará a manifestação da sexualidade na escola e em tudo o que dela é decorrente: as vivências e as experiências sexuais, a curiosidade, a ansiedade e a angústia do aluno, a segregação e o controle por parte da escola, além da falta de preparo para lidar com o assunto sexualidade e o preconceito (Suplicy et al., 2000). Em face a este contexto, a educação sexual é a própria evolução da sociedade determinando padrões sexuais de cada época e, conseqüentemente, transmitida ao indivíduo. É regulada na família, na escola, no bairro, dentre outros meios de socialização.

[...] são experiências que já aprendemos no momento em que estamos inseridos em uma sociedade. Elas fazem parte da dimensão do humano, à qual pertencemos, portanto, obrigatoriamente, convivemos com elas, já que somos sujeitos histórico-culturais que constroem suas identidades na relação com o/a outro/a (Dinis & Luz, 2007, p.9).

Nas relações de gênero, interpessoais, ocorrem as trocas de afeto, e quando a criança entra em contato com outras crianças e suas culturas, é o meio por onde ela passa a ter a

percepção de si enquanto sujeito iniciando o processo de construção da identidade pessoal. A partir de então, a criança percebe que também pode relacionar-se com outras pessoas na extensão do seu lar. Scott (1995) define gênero como “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p.14). Segundo esta fundamentação, pode-se analisar que de certo modo a manifestação da sexualidade e do gênero possivelmente é e/ou serão influenciados por padrões de comportamentos sociais. Visto desta forma, pode-se afirmar ainda que os mesmos são considerados como sendo heranças de construções históricas.

O conceito de gênero desnaturalizou as diferenças e denunciou as desigualdades baseadas no sexo: gênero é uma estrutura de dominação simbólica, dominação masculina nas sociedades patriarcais (fundadas sobre o poder do pai na família, no governo e na igreja) e nas culturas androcêntricas baseadas em normas e valores masculinos (Carvalho, 2008, p. 49).

Sexualidade e gênero são assuntos interligados. Surgem ao longo do desenvolvimento humano e vão se modificando com o passar dos anos, de acordo com as convivências em sociedade e nas relações sociais (Brandão et al., 2006).

Os valores culturais exercem forte influência sobre o modo de como as pessoas manifestam a sua sexualidade e se relacionam com o outro, na convivência interpessoal (Brandão et al., 2006). Assim sendo, a identidade pessoal é construída histórica e culturalmente nas relações de gênero. Visto de outra maneira, gênero é o nome atribuído para diferenciar ambos os sexos.

De acordo com Bueno (1996), a infância remete a um “período de crescimento, no ser humano, e que se estende do nascimento até a puberdade; meninice; criancice (Bueno, 1996, p. 364)”.

O olhar Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento psíquico na infância provoca o surgimento de uma nova concepção de criança e de infância, da qual três elementos ou princípios são aqui considerados: a atividade da criança, suas relações com o entorno e a mediação do educador. Dito de outra maneira, são as atividades da criança, as suas condições de vida e de educação – o que inclui seu lugar na história e na cultura - e a ação do mediador os elementos ativos e essenciais da sua formação psíquica (Souza, 2007, p. 54).

A ludicidade, então, é vista como um elemento importante na educação, uma vez que o brincar é considerado uma das maneiras de promover o desenvolvimento da criança em

que ela mesmo revive momentos já experimentados anteriormente, nas interpretações de papéis diante das brincadeiras. O jogo lúdico e o de interpretação de papéis seguem as regras de conduta da cultura vivenciada pelas crianças. Ou seja, é na representação de papéis que as crianças se projetam no mundo dos adultos, mesmo sem compreender completamente os hábitos e a cultura, e, desta forma, trazem o conteúdo real vivenciado neste contexto lúdico, mas em forma de brincadeira onde tem-se a liberdade da própria criança ditar suas próprias regras (Kishimoto, 2001).



Produção por menino, 7 anos

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Sexualidade: conceitos e preceitos

O desenvolvimento da sexualidade permeia por toda a vida, mas inicia-se na infância (Nunes e Silva, 2000). Assim sendo, o educador (família, escola) possui um papel importante no processo de transmissão de conhecimentos envolvendo valores como, por exemplo, os culturais, os morais e os sociais de modo claro e conciso sem antecipar as curiosidades das crianças e em linguagem acessível à faixa etária.

O termo sexualidade relaciona-se às formas, aos jeitos e às maneiras que as pessoas se utilizam para expressar e obter prazer. De acordo com Maia (2009):

A sexualidade deve ser compreendida como um conceito amplo que extrapola a noção de genitalidade e implica, também, a intencionalidade humana, a expressão das relações afetivas e sexuais entre as pessoas e reflete concepções e valores essencialmente culturais e históricos (Maia, 2009, p.141).

Apontaremos a seguir o conceito de sexualidade descrito por outros autores. Tais conceitos se complementam.

Suplicy et al. (2000) fundamenta que “A sexualidade é construída, basicamente, a partir das primeiras experiências afetivas do bebê com a mãe e com o pai ou quem cuida dele. Seguem-se as relações com a família, amigos, e as influências do meio cultural” (p. 25).

Nunes e Silva (1997) enfatizam que “[...] A sexualidade é uma das mais profundas expressões da condição humana”. Durante muito tempo a discussão sobre sexo e sexualidade foi duramente reprimida. Conceitos e preconceitos somavam-se ao rol de argumentos e supostamente controladores das práticas e expressões do desejo” (Nunes e Silva, 1997, p. 8).

Bedin e Ribeiro (2010) pontuam que a história da sexualidade no Brasil inicia-se com os índios e é documentada na Colônia com a vinda de Pero Vaz de Caminha, português escritor e escrivão da armada do descobridor do Brasil, Pedro Álvares Cabral, e que registra as primeiras observações sobre os costumes sexuais observados pelos portugueses no primeiro documento oficial sobre o Brasil (Bedin e Ribeiro, 2010).

Convém salientar que os primeiros portugueses que aqui chegaram, no período pré-colonial, na ausência de mulheres brancas, tomavam as índias para os seus “deleites” sexuais.

Esse fato, embora não agradassem em nada os jesuítas, favoreceu as práticas sexuais no início da colonização (Gagliotto, 2009, p. 45).

Garton (2009) afirma que bibliografias sobre a história da sexualidade são consideradas parciais por apresentarem descrição de atitudes mais opacas para a história das práticas. Afirma que tais descrições eram voltadas para conselhos objetivando a mudança de comportamento e não enfocando descrições de como as pessoas conduziam as relações sexuais. Assim sendo, justifica que o estudo sobre o assunto é relacionado a um estudo de atitudes e comparativo de diferentes culturas sexuais (Garton, 2009).

No decorrer de sua obra menciona também que havia várias maneiras de controlar a fertilidade e uma delas, praticada por mulheres, era prolongar o tempo do aleitamento materno por acreditar que neste período a mulher correria um risco menor de engravidar, pois, assim sendo, prolongaria o período da ausência da menstruação. O coito interrompido também era considerado como outra maneira de tentar prevenir uma gravidez indesejada, bem como os considerados jogos sexuais (preliminares ao ato) e a masturbação.

No início do século XVIII a sexualidade não estava ligada ao ato sexual e/ou as orgias e sim, as relações de poder as quais eram estabelecidas hierarquicamente, sendo o enfoque predominantemente voltado para a questão da fertilidade, gravidez (Garton, 2009). O incentivo do discurso sobre sexo parece ser uma característica das sociedades modernas.

A definição do conceito é bastante ampla, mas pode-se afirmar que vai além do ato sexual, por envolver manifestações pessoais (impulsos e sentimentos) e influências externas (cultura). É importante destacar que muito se tem a aprender sobre esta questão para, então, colaborar com a desmistificação de preconceitos que envolvem o tema.

Nos dias atuais há muita repressão social com o tema. A falta de informação e o alto índice de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, repressão sexual, dentre outros, podem estar relacionados com esta questão (Brasil, 1998).

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas. Manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construída ao longo da vida. Além disso, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito (Brasil, 1998, p. 295).

A cultura sexual é forjada ao longo dos séculos e a mesma é (re) construída com o passar dos anos. Na Grécia Antiga, por exemplo, não existia a repressão sexual feminina. Esta surge a partir do século XIX, onde envolve uma conotação negativa da sexualidade e nesta época pode-se dizer que é considerada como o marco da repressão sexual. O corpo representava o signo de repressões e medos incorporados ao longo dos anos e que não foram trabalhados e/ou desmistificados. A vida toda o homem surge e esse corpo é ‘moldado’ pela cultura. Na Grécia Antiga, por exemplo, o corpo era visto como arte. Os gregos investiam na estética corporal porque o mesmo era considerado como um objeto de prazer e admiração. Acreditavam também que investindo no corpo, estariam investindo na alma e que isto faria com que houvesse a condição de transcender, de purificar o espírito.

Para a igreja, a dor física, os sacrifícios frente ao prazer erótico, representavam, simbolicamente, ser digno perante Deus. O erotismo é considerado uma força transgressora da criação humana.

Tendo em vista que a repressão produz formas tênues de administração dos corpos, ela desenvolve comportamentos que impedem a livre manifestação da sexualidade dos indivíduos que a compõem, por meio de interdições, as quais têm por finalidade cultivar inalterada a discriminação de gênero e os preconceitos sociais existentes (Leão, Rezende e Ribeiro, 2008, p.26).

Somos aprisionados a modelos corporais de determinadas épocas e tais modelos são vividos individualmente e representam a configuração dos desejos aprisionados pelos valores morais e culturais do percurso histórico da humanidade.

Esse passeio pela história tem por objetivo conduzir-nos à reflexão de como as identidades culturais e sexuais - dos povos - se formaram através dos tempos. A partir daqui, podemos, com base no passado, começar a compreender como esse fenômeno se constituiu através dos séculos, considerar as influências sofridas e as perspectivas de sua evolução - ou involução, se for o caso.

O que a história nos revela é que, através dos tempos, a dominação de um povo sobre outro constituiu-se como uma marca fundamental comum em todas as épocas e em todos os espaços. As pessoas manifestam a sexualidade diariamente; ela é importante por exercer forte influência sobre os nossos desejos, valores pessoais, culturais e morais. A maneira como as pessoas manifestam a sexualidade está relacionada a um determinado contexto histórico, biológico e social.

A sexualidade faz parte de cada sujeito e sexo não é somente relacionar-se sexualmente. O fato de uma pessoa não se relacionar sexualmente não significa que é assexuada mesmo porque é possível sonhar, imaginar, tocar-se. Ou seja, existe a manifestação dos desejos e impulsos em todos os momentos da vida. Portanto, a sexualidade é um aspecto natural do desenvolvimento humano e ela é vivenciada por meio das relações sócio-culturais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), “as questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. Pelo contrário, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente” (p.307). O termo sexualidade também é entendido como um aspecto natural do desenvolvimento humano e nem sempre está atrelado ao sexo, à pornografia ou ao erótico.

Interessante notar que curiosidades, medos e dúvidas são tidos como comuns na infância, mas as curiosidades de cunho sexual nem sempre são esclarecidas quando manifestas pelas crianças. Em algumas ocasiões os pequenos acabam sendo censurados pelos adultos, tornando o assunto proibido. Muitas vezes essa censura se torna algo reprimido nessas crianças e, não havendo nenhuma intervenção até sua fase adulta, pode transformar-se em trauma ou bloqueio psicológico possivelmente repercutido no pleno processo de desenvolvimento da pessoa.

2.2. Gênero: conceitos e estudos

As concepções de gênero refletem mudanças culturais, políticas, religiosas e também econômicas das sociedades, sendo que o gênero também pode ser compreendido por um movimento ou sistema de desigualdade, onde alguns conceitos e pré-conceitos foram culturalmente determinados. Desta forma, enquanto categoria social, o gênero exerce influência sobre os comportamentos e as atitudes das pessoas (Rodrigues e Vilaça, 2010).

De acordo com Brandão et al. (2006)

Sexualidade e gênero são dimensões diferentes que integram a identidade pessoal de cada indivíduo. Elas surgem, são afetadas e se transformam através dos valores sociais. São parte, assim, da cultura, valem um determinado período histórico e ajudam a organizar a vida individual e coletiva das pessoas (Brandão et al., 2006, p. 41).

Teixeira (2010) defende que o gênero é o que nos leva a transformar os nossos corpos em nossos desejos. E que a preocupação com o corpo é considerada crescente nas sociedades

modernas e a mídia exerce influência sobre esses padrões de beleza.

Exemplos notáveis: incentivo a realizar sessões de bronzeamento artificial, lipoaspiração, botox, dentre outros procedimentos estéticos como, o corpo inflado e o erotismo. É desde a infância que aprendemos a ser homem e a ser mulher, inicialmente através da família e, mais tarde, a partir de outros agentes sociais, como a mídia e a escola também sendo um deles. A identidade de gênero é o efeito desta construção social, traduzindo-se na sensação íntima de ser homem ou de ser mulher. Portanto, o gênero é considerado como uma categoria de análise utilizada para determinar quais os atributos físicos, psicológicos, culturais e simbólicos que em um determinado contexto sócio histórico, são associados à diferenciação sexual (Teixeira, 2010).

As identidades sexuais são construídas nas relações interpessoais. Segundo Louro (1997), tais identidades são construídas “[...] através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos com ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*” (p. 26). A mesma autora pontua que as identidades sexuais e de gênero estão interligadas, embora não obtenham o mesmo sentido conotativo. A identidade sexual diz respeito a uma escolha pessoal quanto à atração afetiva e sexual por outra pessoa. A identidade de gênero é histórica e relaciona-se como a pessoa se vê (preferência sexual). Ou seja, ao gênero que a pessoa se identifica. Tais identidades são construídas conforme as pessoas se identificam social e historicamente, no contexto cultural no qual está inserida. Como ser homem e como ser mulher é muito mais do que uma construção social pelo fato do comportamento humano ser construído em função das respostas dadas pela sociedade (Louro, 1997).

O conceito de gênero está relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos a ambos os sexos em diferentes sociedades. Homens e mulheres, meninos e meninas constituem-se mergulhados nas instâncias sociais em um processo de caráter dinâmico e contínuo. Questões como sexualidade, geração, classe, raça, etnia, religião, também estão imbricadas na construção das relações de gênero (Soares & Meyer, 2004, p.33).

Segundo Soares e Meyer (2004), para que se pense na atribuição desses significados é preciso que sejam levados em consideração os processos de desenvolvimento, envolvimento e/ou pertencimento de cada sujeito, de um modo individual, em um mundo social, nas inter-relações, de modo que se levem em conta também os diferentes momentos históricos e sejam

valorizados “[...] os processos de construção ou formação histórica, linguística e socialmente determinada” (p. 33).

Pensando no ambiente escolar e refletindo sobre o apontamento anterior, Soares e Meyer (2004) afirmam que as instituições escolares optam por padronizar a vestimenta para que todos se sintam iguais, na tentativa de descartar possíveis sensações de tratamento com diferença e que traz como consequência, a exclusão social. As mesmas autoras dizem que esta questão também é vivenciada em relação à sexualidade. Como respaldo perante a tais afirmações, complementa-se as palavras com os dizeres das autoras, em que pontuam

Muitas vezes, nas instituições escolares, as questões colocadas a respeito da sexualidade não são expostas e discutidas profundamente. Geralmente essas questões não vão além daquilo que é visto como certo e errado, moral e imoral, adequado ou não, tornando-se alvo constante de fiscalização por parte das escolas, das famílias e da sociedade em geral. A heterossexualidade geralmente é vista como o modelo de comportamento “ideal”; a homossexualidade, em contrapartida, é vista como o “incerto” o “fora do normal” (Soares & Meyer, 2004, p. 36).

A conclusão que se chega com essas afirmações é que embora os gêneros masculino e feminino sejam pré-determinados pelo sexo biológico, no sentido de construção, isso não significa que o mesmo permanece limitado a esta visão. Pensando nesta questão e com este ponto de vista, é que se compartilha a visão com os apontamentos de Suplicy et al. (2000) quando os autores afirmam que “falar do gênero, portanto, é falar da construção histórica e social feita sobre as diferenças biológicas de sexo” (p.61).

Assim sendo, os mesmos autores afirmam que o uso do conceito gênero permite com que as pessoas reflitam sobre questões das quais possam envolver temas mais abrangentes do que o conceito por si só. A discriminação da mulher perante a questão da homossexualidade, por exemplo, e também questões que dizem respeito à desvalorização da mulher no trabalho, são apontamentos pertinentes e importantes de serem levadas em consideração sob este ponto de vista (Suplicy et al., 2000).

A reflexão sobre as relações de gênero, estabelecidas nas relações interpessoais, são importantes no processo de orientação sexual por estarem relacionadas à questão da identidade do sujeito e, ao mesmo tempo, à relação dele perante o próximo através da cultura. Como conclusão a esta questão, os mesmos autores pontuam que “o resultado dessas

reflexões talvez possa contribuir para a superação da desigualdade de gênero e, de forma mais ampla, da desigualdade social” (Suplicy et al., 2000, p. 61).

No Brasil, os primeiros estudos sobre gênero surgiram entre as décadas de 70 e 80 do século XX, com o movimento feminista. Sendo que o mesmo, de acordo com Bueno (1996), significa “**FEMINISMO**, s. m. Movimento que prega a igualdade entre os sexos” (p. 291). A partir de então, houve diversas conquistas frente a este movimento. Importante mencionar que

Um dos temas mais fortes do feminismo foi seu questionamento às formas de fazer política, não no sentido instrumental senão na concepção profunda da divisão entre o público e o privado. Estes questionamentos hoje já não são patrimônio das feministas: são de alguma maneira compartilhados por diversos segmentos sociais, ao fazerem a crítica de que a política se realiza muito longe de suas aspirações ou necessidades. O feminismo no Brasil manteve uma forte aliança com os movimentos populares onde as mulheres eram maioria e tratou da violência sexual doméstica, aliando-a as discussões sobre a democracia. Identificou ainda, junto ao Estado, políticas públicas, como canais de sua eliminação (Soares, 1994, p. 22).

O referenciado movimento promoveu discussões acerca da inclusão da mulher nas lutas democráticas enquanto sujeito, portadores de reivindicações e de direitos tratando-se de igualdade de direitos e oportunidades. Este movimento foi contra a opressão feminina e promoveu reflexões à política, visto a ampliação e a incorporação de sujeitos neste segmento (Soares, 1994).

Como afirma Toscano (2000), no período datado como o final dos anos 70 e início dos anos 80, surgiram os primeiros estudos relacionados ao tema preconceito contra a mulher na educação de primeiro grau. O assunto de maior destaque voltou-se para a denúncia de práticas comportamentais e verbais machistas (sexistas) nas escolas (Toscano, 2000).

A partir de tais constatações, passaram os grupos feministas a refletir mais sobre a necessidade de se firmar posição acerca dos pontos cruciais que deveriam nortear programas de ação diretamente preocupados com a conquista da plena igualdade entre homens e mulheres, na sociedade (Toscano, 2000, pp. 25-26).

Pesquisa de Filha (2011), realizada em uma escola pública em Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, retrata a análise de livros infantis com as temáticas: sexualidade, gênero e diversidades. O público alvo deste estudo foram crianças e adolescentes do 5º ano do

Ensino Fundamental, variando de 10(dez) a 15(quinze) anos. A partir dos dados coletados a pesquisadora conclui que as representações de gênero que as crianças e os adolescentes construíram são fortemente reforçadas pela sociedade (Filha, 2011).

Alguns exemplos dos resultados obtidos nesta pesquisa foram que dos meninos espera-se socialmente que possuam ou incorporem características de poder, de força, de proteção. Já das meninas, a pesquisa conclui que historicamente espera-se que sejam dóceis, gentis, submissas. O objetivo destas reflexões, sobre as representações e inversões de papéis (personagens dos livros), foi promover momentos de reflexão e diálogo sobre a construção da identidade de meninos e meninas (Filha, 2011).

Outro estudo interessante foi o descrito por Coelho e Costa (2013) em que as autoras tinham como objetivo conhecer os discursos das enfermeiras da cidade de Barbacena, estado das Minas Gerais, quanto aos aspectos do processo da subjetivação pela sexualidade, ao longo da construção identitária como mulheres e como enfermeiras - enquanto educação familiar e a formação profissional. Para a coleta de dados utilizou-se de histórias de vida e análise de discurso (Coelho e Costa, 2013). O estudo complementa o recorte do estudo anterior, mas sob outra perspectiva, a da saúde. Nas palavras das autoras

[...] a subjetivação pela sexualidade feminina é orientada no sentido de ser mais contida, dócil, afetiva, ligada ao modelo de maternidade e maternagem, e acaba desencadeando dependência e submissão. Essa perspectiva desdobra-se e afeta as instituições onde se dão a formação e as relações profissionais. Desse modo, a enfermagem, profissão historicamente feminina, acaba ligada a modelos educacionais de fazeres periféricos e dependentes, promovendo a invisibilidade, além de pouco reconhecimento social (Coelho & Costa, 2013, p. 491).

Desta forma, percebe-se que existe um estereótipo cultural já determinado, imposto pela sociedade, quanto às características determinantes dos seres homem e mulher, de modo que as pesquisas apontam para a condição do homem ter seus atributos voltados mais para a racionalidade e, a mulher, para aspectos emocionais e de sensibilidade.

Finco (2003) estudou as brincadeiras de meninos e meninas em uma escola de educação infantil promovendo reflexões e questionamentos sobre determinados papéis e comportamentos pré-determinados em relação ao sexo feminino e masculino. Conclui que a escola não é neutra e que a mesma interfere diretamente na construção da identidade de gênero, de forma desigual. Este processo de construção da identidade ocorre, inicialmente,

nas primeiras vivências escolares quando a criança se relaciona com os demais alunos e os fatores que circundam o universo escolar e cultural, mais abrangente (Finco, 2003). Como complemento, a autora afirma que

Considera-se que as relações das crianças na educação infantil apresentam-se como forma de introdução de meninos e meninas na vida social, quando passam a conhecer e aprender seus sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais. Porém, ao observar as relações entre as crianças, foi possível levantar a hipótese de que os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, mas ainda não conseguiram contaminar totalmente a cultura da criança (Finco, 2003, p.95).

Sendo assim, essa vivência consiste em um processo de aprendizagem em desenvolvimento, não concluída e contínua, em processo de formação e transformação. Frente ao exposto, espera-se que atividades lúdicas possam colaborar para a promoção de melhor percepção e posterior compreensão; auto orientação como base seletiva de escolhas em seus contextos viventes.

2.3. Educação Sexual, Orientação Sexual e Parâmetros Curriculares Nacionais

De acordo com a premissa de Vigotski (1998), o autor fundamenta o processo de aprendizagem como uma ação social que ocorre quando os sujeitos entram em contato com a cultura através das relações interpessoais, as quais ocorrem em determinado contexto histórico, cultural e social (Vigotski, 1998). Desta forma, os conhecimentos são construídos e (re)construídos neste(s) meio(s) através das mediações das informações.

Levando em consideração os apontamentos anteriores, para Vigostki (1998) é o mediador social que possui esses conhecimentos que serão transmitidos aos sujeitos em formação. Ainda segundo Vigotski (1998), “a transmissão racional e intencional da experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio entre o trabalho” (p. 7).

Compreendendo e fundamentando as questões acima, a linguagem é o principal meio de transmissão dos conhecimentos na relação de mediação entre o sujeito e o ambiente externo (contexto) e, desta forma, embasados na teoria histórico-cultural tomando como base os apontamentos de Vigotski (1998), que é através da linguagem que os sujeitos constroem e

(re)constroem a cultura. Ainda segundo os apontamentos de Vigotski (1998), não há linguagem se não existir o aprendizado.

Partindo da concepção de educação como processo de humanização do homem, mediadora da cultura e do trabalho, e se a educação se dá na relação com o outro, a educação sexual é considerada também uma atividade pedagógica que encontra na escola, como resultado de um processo histórico, o espaço oficializado para a prática educativa (Saviani, 1988).

A educação torna-se, então, condição para a mediação entre o trabalho e a cultura, para que o homem realmente atinja esta segunda natureza. Tal condição justifica-se pela complexidade das relações do homem com o outro - o próprio homem e a natureza - que, se não orientadas pela premissa da solidariedade, da democracia e da justiça, podem promover o que Adorno (2000) define como barbárie, “estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas [...] em relação a sua própria civilização” (p.155). Pela ausência de uma formação orientada segundo valores que promovam a humanização e por um impulso primitivo de destruição (Santana, 2005).

O papel da educação torna-se então indispensável já que ela exerce influência sobre a formação do senso crítico, da consciência política, da compreensão de mundo e da sensibilidade dos indivíduos. Mas, para que o processo educativo possa servir como alicerce a uma mudança de paradigmas, ele deve dar base aos educandos para que possam tornar-se cidadãos capazes de modificar seus próprios padrões e, conseqüentemente, atuar de modo mais sustentável sobre a estrutura da sociedade em que vivem. Dessa forma, é fundamental a construção de um conhecimento que tenha sentido para os alunos, - e não apenas informação - que proporcione uma formação integral, de valores éticos (Lampert, 2005, p. 42-44).

O homem, enquanto ser natural, diferencia-se dos animais por sua relação com o meio, adequando-o às suas necessidades de sobrevivência através do trabalho. Contudo, enquanto ser social, aprende também no relacionamento com o coletivo, criando cultura. É, portanto, através do trabalho e da cultura que o homem constrói sua segunda natureza: a natureza humana (Saviani, 1988; Santana, 2005).

Para Canepa (2004, p.159), “tem-se que ter sempre em mente que educação e cidadania são indissociáveis [...]”. Para que a pessoa usufrua dos seus direitos enquanto cidadão é necessário que ela seja educada para este fim.

De acordo com os PCNs (Brasil, 1998), a Educação Sexual é necessária para que o aluno exerça a sua sexualidade com responsabilidade e prazer, além de ser uma questão básica de cidadania. No entanto, é importante destacar que ainda existe resistência para a

implantação eficaz da Educação Sexual, por falta de iniciativas didático-pedagógicas de inclusão dessa temática na pauta de discussão na escola (Quirino e Rocha, 2012).

A Educação Sexual não surge a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Entretanto é utilizado pelos PCNs para tratar de questões relativas à sexualidade humana.

São articulados em todas as disciplinas consideradas como clássicas, sendo elas: ciências naturais, geografia, história, arte, língua portuguesa, por exemplo. Trabalhar esses conceitos de maneira transversal é limitar-se aos limites das próprias disciplinas. No total, são 06(seis) conceitos: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e temas locais. Esse documento aborda os Temas Transversais de forma restrita por atender somente as disciplinas clássicas e de forma limitada. É importante que a Orientação Sexual seja abordada ao longo de todos os ciclos do desenvolvimento e não somente na Educação Básica (1ª à 8ª série do Ensino Fundamental), segundo recomendação deste mesmo documento (Brasil, 1998).

Suplicy et al. (2000) fundamentam o conceito de Orientação Sexual da seguinte maneira: “A Orientação Sexual, quando utilizada na área de educação, deriva do conceito pedagógico de Orientação Educacional, definindo-se como o processo de intervenção sistemática na área da sexualidade, realizado principalmente em escolas” (Suplicy et al., 2000, p. 26).

Apesar de dificuldade quanto à implantação, no caso da Educação Sexual como uma abordagem mais abrangente do que como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), houve um grande progresso quanto a sua inserção em ambiente educacional. O recorte abaixo dos estudos de Figueiró (2010) ilustra esta questão

Felizmente, em 1978, o espaço para a Educação Sexual no Brasil é reconquistado; porém, a abertura não se deu de maneira homogênea e acontecimentos repressivos ainda continuaram acontecendo, inclusive na década de 1980, apesar do abrandamento geral da censura oficial e oficiosa no final dos anos 1970. É realizado em São Paulo, em 1978, o I Congresso sobre Educação Sexual nas Escolas e, a partir daí, vários outros eventos científicos foram realizados (Figueiró, 2010, p.102).

Desta forma, a Educação Sexual, incluída como caráter intencional, adquire um caráter planejado (Chagas e Oliveira, 2010). As mesmas autoras ressaltam que a Educação Sexual é uma área multidisciplinar, onde, subtende-se e confirma-se diante de estudos científicos,

comprovados por elas e revisão de literatura, que a abordagem desta temática em ambiente escolar, o quanto antes, é eficiente e colabora para um desenvolvimento global saudável (biológico, cognitivo, motor, psicológico e social) do ser humano no sentido de informação, aprendizado e formação implícita também da identidade pessoal (Chagas e Oliveira, 2010).

O conceito de Educação Sexual é contemporâneo. Figueiró (2010) descreve-o com a seguinte afirmação

Considerarei Educação Sexual como sendo toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual (Figueiró, 2010, p. 3).

A educação é vista como um elemento base bastante importante no processo de formação intelectual e social na constituição do sujeito. Precisa não apenas orientar, ensinar, informar, mas também discutir, refletir, e questionar esses valores e concepções de maneira a possibilitar que cada indivíduo tenha uma compreensão dos referenciais culturais, históricos e éticos que fundamentem sua visão de sexualidade e sua prática sexual.

Já a educação sexual planejada é intencional porque a mesma necessita possuir planejamento específico e objetivos determinados a serem cumpridos, visando informar e refletir, de forma cuidadosa e responsável.

Revendo a história da Educação Sexual no Brasil, pode-se perceber que nas experiências pioneiras, a figura do orientador educacional, que era desempenhada pelo pedagogo ou pedagoga, era central nos trabalhos de educação sexual nas escolas. Este profissional tinha uma atuação relativamente ampla, atuando tanto junto a alunos, como “ao lado” de professores e pais. Percebe-se que a área da Pedagogia deixou esvanecer esta importante função e, ao recuar, abriu espaço para que professores de Biologia passassem a ser os únicos responsabilizados pela educação sexual, contribuindo, desta forma, para que dela se fizesse um trabalho restrito de ensino da Biologia e Fisiologia da sexualidade (Figueiró, 2010, p.109).

A mesma autora destaca que houve muitos debates no final da década de 1970 e início da década de 1980 sobre Educação Sexual, principalmente na área educacional. Os assuntos em destaque no mencionado período estavam voltados para a gravidez precoce e as doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), estes considerados como um dos fatores precursores para

que familiares, educadores e sociedade, em geral, demonstrassem preocupação sobre as questões e manifestassem o interesse perante a inclusão desses assuntos na escola (Figueiró, 2010). A mesma autora complementa a questão ao afirmar que “um fator que pode ter contribuído acentuadamente para o entrave da oficialização da Educação Sexual nas escolas, ou mesmo dificultado a realização de novas experiências, é o argumento de que esse tipo de educação não é prioridade” (Figueiró, 2010, p. 101).

Levando-se em consideração a teoria Histórico-Cultural, a criança se torna um ser social a partir do movimento de apropriação da cultura por meio da mediação da aprendizagem através de um adulto. Esta relação ocorre gradativamente quando a criança se apropria da cultura, adquirindo novos conhecimentos, e evoluindo intelectualmente. Este é considerado um movimento dialético (Moreira, Perez & Leão, 2013).

O olhar preventivo, reflexivo e informativo deve ser contínuo e estimular todas as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem; professores, diretores, funcionários, pais e alunos a fim de que haja uma contribuição direta ao desenvolvimento humano, com responsabilidade e consciência.

É importante que se leve em consideração o convívio social das crianças, objetos deste presente estudo, e também os fatores envolvidos nos contextos em que elas estão inseridas para que haja um melhor entendimento do sujeito enquanto pessoa em desenvolvimento (Moreira, Perez & Leão, 2013).

Conforme já mencionado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) orientam e regulamentam a inclusão da Educação Sexual nas escolas, como caráter obrigatório, incluída no currículo educacional como tema Transversal a ser trabalhado de modo a contribuir para a formação pessoal e social. Neste aspecto, Leão, Rezende e Ribeiro (2008) retomam esta questão

Os PCNS, como são chamados, apresentam como novidade os temas transversais. Tais temas não se constituem em novas disciplinas, mas uma articulação entre todas as disciplinas “clássicas” (Português, Matemática, História, entre outras), para abarcar distintos temas, os quais são: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, consumo, trabalho, estudos econômicos e orientação sexual. Neste contexto, a escola apresenta função específica, a qual deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos, e educar para a cidadania, para o exercício da participação consciente em sociedade, visto que a cidadania é a finalidade da educação (Leão, Rezende e Ribeiro, 2008, pp.17-18).

Assim sendo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) incorporaram na grade curricular a Orientação Sexual como um tema Transversal e os conteúdos relacionados a essa temática foram divididos em três partes de estudo, sendo: corpo, relações de gênero e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (Brasil, 1998).

Figueiró (2010) relata que “infelizmente, a Educação Sexual informal, negativa, em que o sexo é visto como algo sujo e vergonhoso e como assunto do qual não se deve falar persiste na cultura brasileira” (p.92). É por este dentre outros motivos (preconceitos, tabus) que é de suma importância a explanação de projetos voltados à temática em questão para que haja um melhor discernimento, assim como um bom esclarecimento de dúvidas. Vale ressaltar que Figueiró (2010) também fundamenta que “um fator que pode ter contribuído acentuadamente para o entrave da oficialização da Educação Sexual nas escolas ou mesmo dificultando a realização de novas experiências é o argumento de que esse tipo de educação não é prioridade” (p. 101).

Nos dias atuais, profissionais de educação estão buscando qualificação profissional para que possam trabalhar em prol da Educação Sexual (Suplicy et al., 2000).

Desta forma, a escola é um ambiente privilegiado para o desenvolvimento da ética, da moral e também de formação do sujeito por ser um espaço onde se produz cultura, recebe pessoas de diferentes etnias e condições sociais e por ainda promover o aprendizado por meio das relações sociais do sujeito com o meio que o cerca e na vivência da mediação do aprendizado. Portanto, compreender melhor como este procedimento ocorre e os fatores envolvidos farão parte deste movimento de construção da identidade e apropriação da cultura (Moreira, Perez & Ribeiro, 2013).

Este contexto implica em se pensar na mudança do paradigma vigente na sociedade, o que só é possível a partir de uma alteração nos padrões de pensamento dos indivíduos.

Bedin e Ribeiro (2010) relatam que o médico José de Albuquerque criou, inicialmente, em 1933 no Rio de Janeiro, o Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES) com o objetivo de debater sobre temas sexuais em ambientes públicos e diversas outras maneiras de modo a coletar informações e a promover reflexões sobre a temática e, como consequência, supõe-se que colaborar, por meio da informação, tendo como meta, a prevenção (Bedin & Ribeiro, 2010).

Os autores enfatizam também que embora houvesse várias obras sobre esta temática nenhuma instituição havia investido tanto na explanação da educação sexual até o momento, como este profissional. Vale ressaltar que Albuquerque defendia ambientes sociais e escolares para a realização de projetos e demais trabalhos voltados para a educação sexual. Seria como

um complemento extensor no âmbito informativo a serem somados aos contextos escolar e familiar (Bedin & Ribeiro, 2010).

2.4. Infância: contexto histórico e social

A sexualidade é uma construção social (Louro, 1997). Assim sendo, é preciso compreender que tal construção social possui como marco as primeiras experiências afetivas do bebê com os familiares e/ou cuidadores e que, posteriormente, estende-se às relações interpessoais. As identidades sexuais e de gênero são construções sociais que ocorrem nos relacionamentos interpessoais (Louro, 1997).

Frente a estas questões, discorreremos sobre a concepção de Ariès sobre a evolução do conceito de infância a partir de um contexto histórico, o qual traz contribuições importantes diante desta pesquisa.

Os estudos de Ariès (1978) discorrem sobre a evolução do conceito de infância a partir de um contexto histórico e, em função disso, este autor direciona seus estudos para a história social da criança e da família a partir da Idade Média. Diante deste contexto, o referido autor pontua a maneira como a infância era abordada na Idade Média e a maneira como a criança é vista nos dias atuais.

Assim sendo, por meio de estudos sobre a história social da criança e da família, Ariès (2006) pôde observar que o período da infância não era tido como importante, enquanto processo de constituição do sujeito. Ou seja, não existia um sentimento de infância neste período, mas existia, por outro lado, um sentimento superficial denominado por Ariès (1978) de *paparicação*, termo este empregado como forma de classificar o comportamento de mimar as crianças, no sentido de que elas eram tratadas como bibelôs.

A criança enquanto membro constituinte da família e sociedade passava-se despercebida. Como se esse fator já não fosse preocupante, as trocas afetivas e as comunicações sociais somente ocorriam em outros ambientes, que não o familiar. Assim sendo, a família antiga, dotada de costumes tradicionais, tinha como objetivo a conservação dos bens materiais e honrar o sobrenome da família (Ariès, 2006).

Até o século XII havia pouco conhecimento sobre a infância e o motivo era porque “havia um desconhecimento dessa etapa da vida porque, em geral, a criança vivia muito pouco, devido a infecções e doenças” (Gagliotto, 2009, p.102). Desta forma, a ciência colaborou de maneira eficaz frente a diminuição da taxa de mortalidade infantil e como consequência, o aumento da expectativa de vida, “trazendo um sentimento de permanência da

criança e novas perspectivas no tratamento dado a ela” (Gagliotto, 2009, p. 102). Neste sentido

Por volta do século XIII, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno. Surgiu o anjo, representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente: um *clergeon*, como diz P. du Colombier. Mas qual era a idade do “pequeno clérigo”? Era a idade das crianças mais ou menos grandes, que eram educadas para ajudar à missa, e que eram destinadas às ordens, espécies de seminaristas, numa época em que não havia seminários, e em que apenas a escola latina se destinava à formação dos clérigos (Ariès, 2006, p.18).

A figura do anjo representava, simbolicamente, por intermédio das gravuras artísticas, o modelo e o ancestral das crianças. Outros exemplos ilustrados por Ariès (2006) foram relacionados ao século XIV, onde a figura de anjo, representado pelo Menino Jesus e a Nossa Senhora menina também foram formas de representações pela infância estar correlacionada ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto sagrado de Maria, mãe de Deus (Ariès, 2006).

No século XV, o método de pensamento crítico e de aprendizagem (escolásticos) conciliava duas questões, sendo: a fé cristã e a relação a um sistema de pensamento racional. Desta forma

Os reformadores escolásticos haviam sido os responsáveis pela introdução dos estudos sobre a educação para a infância e suas particularidades, a partir da psicologia infantil e de um método que abarcasse esse novo conhecimento. Contudo, isso não era regra para a totalidade das crianças; a maioria tinha uma infância muito curta e logo era inserida no mundo do trabalho produtivo dos adultos (Gagliotto, 2009, p. 103).

Por volta do final do século XVI, os termos para designar a infância se ampliaram. Conforme Ariès (2006) aponta em sua obra intitulada como História Social da Criança e da Família, o mesmo cita que Jacqueline Pascal, por exemplo, divide em três categorias esta fase da vida sendo classificadas como pequenos, médios e grandes. Neste mesmo século, final do XVI, o vocabulário sempre era direcionado à criança pequena.

Os franceses, por exemplo, utilizavam expressões que mais se familiarizavam para designar as crianças bem pequeninhas. Uma destas era *poupart*, termo que não era relacionado mais a uma criança e sim, a uma boneca, simbolismo representativo desta fase. Já

os italianos retratavam as crianças pequenas como *bambino* e este vocabulário continuou ampliando com o passar dos anos (Ariès, 2006).

Ainda a respeito do século XVI, este mesmo autor pontua que

O aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou portanto um momento muito importante na história dos sentimentos. Esse retrato seria inicialmente uma efígie funerária. A criança no início não seria representada sozinha, e sim sobre o túmulo de seus pais. Os registros de Gaignières mostram a criança bem pequena e ao lado de sua mãe, ou então aos pés de seus pais. Esses túmulos são todos do século XVI: 1503, 1530 e 1560. Entre os túmulos curiosos da abadia de Westminster, figura o da Marquesa de Winchester, morta em 1586. A Marquesa foi representada deitada, em tamanho natural. Na parte frontal do túmulo, aparecem em pequena escala a estátua ajoelhada do Marquês seu marido, e o minúsculo túmulo de uma criança morta (Ariès, 2006, p. 23).

Ariès indica que as crianças representadas próximas ao túmulo nem sempre eram tidas como falecidas. O simbolismo das gravuras era de que elas, juntamente com as outras pessoas representadas ao lado do defunto, representariam as figuras familiares, unidas, objetivando permanecerem juntas nos últimos momentos até o momento do sepultamento. Por outro lado, crianças representadas segurando uma cruz ou caveira, eram tidas como mortas.

Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição. Essa concentração em torno da criança é particularmente notável no grupo familiar de Rubens, em que a mãe segura a criança pelo ombro e o pai dá-lhe a mão, e nos quadros de Franz Hals, Van Dyck e Lebrun, em que as crianças se beijam, se abraçam e animam o grupo dos adultos sérios com suas brincadeiras e carinhos (Ariès, 2006, p. 28).

Tais cenas de infância ilustradas em gravuras, retratos e literatura correspondiam às representações de gênero da mesma época voltadas para importantes marcos históricos como, por exemplo, a descoberta da primeira infância, do corpo, dos valores morais, pessoais e sociais. Desta forma, a partir do fim do século XVII ocorreram mudanças significativas para a história da infância. A primeira delas é que as crianças passaram a estudar na escola formal e,

como consequência, deixaram de conviver (no sentido de costumes e hábitos) com os adultos (Ariès, 2006). Outro ponto importante foi que as crianças passaram a ser vistas como seres diferentes dos adultos e, por conta disso, passaram a receber tratamento diferenciado. Diante destas questões, sentimentos de pudor e vergonha surgem, no século XVII (Ariès, 2006). Diante destas questões, sentimentos de pudor e vergonha surgem, no século XVII e o sentimento de infância é modificado e passa a ser determinado pelos interesses sócio, político e culturais dos movimentos iluministas e religiosos protestantes neste mesmo século (Ariès, 2006).

Assim sendo, o momento histórico passa-se da infância para a adolescência, a chamada por Ariès (2006) de idade favorita. O adolescente casado passa a ser considerado como um ser autônomo por ter condições de propor seus valores, costumes e regras morais. Passa da fase da dependência, para a independência que, por sua vez, o determina como autônomo (Ariès, 2006).

Essa evolução foi acompanhada por uma evolução paralela, porém inversa, da velhice. Sabemos que a velhice começava cedo na sociedade antiga. Os exemplos são conhecidos, a começar pelos velhos de Molière, que aos nossos olhos parecem jovens ainda. Nem sempre, aliás, a iconografia da velhice a representa sob os traços de um indivíduo decrépito: a velhice começa com a queda dos cabelos e o uso da barba, e um belo ancião aparece às vezes como um homem calvo (Ariès, 2006, p.15).

A França antiga se opunha à velhice, desrespeitando-a. Acreditava que a imagem ideal de homem era aquela que pudesse ter condições de representar, simbolicamente, a figura de uma pessoa jovem, com aparência de virilidade. Assim sendo, o foco familiar passou a inverter seu olhar para a afeição. Os pais passaram a despertar o interesse afetivo pelos filhos e também pelos seus estudos por volta dos séculos XIX e XX. A partir de então, a família começa e se organizar ou (re) organizar em torno da criança que passa do anonimato, conforme enfatiza o autor, para um ser protagonista desta possível revolução histórica dos costumes familiares (Ariès, 2006).

Sobre a questão do desenvolvimento da infância, Ariès (2006) notou em seus estudos e análises sob a arte que haviam representações simbólicas, por meio das expressões dos desenhos e objetos inseridos da criança, de acordo com o momento histórico em que a sociedade se organizava em determinado tempo cronológico (Ariès, 2006).

Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira. As idades não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais; sabemos que havia homens da lei muito jovens, mas, consoante a imagem popular, o estudo era uma ocupação dos velhos (Ariès, 2006, p.9).

Levando em consideração o reconhecimento da infância enquanto etapa do desenvolvimento humano, vimos que “[...] nos séculos XIX e XX, faz surgir a infância científica, com a propagação dos conhecimentos construídos por várias áreas do saber, o que determinará um conjunto de teorias e práticas a serem desenvolvidas para cuidar dessa categoria” (Andrade, 2010, pp. 59-60).

Conforme Gagliotto (2009), outra importante referência quanto aos estudos da infância, foi Rousseau, onde “ao contrário da pedagogia tradicional, propõe uma educação que respeite a integridade, a autenticidade e a autonomia da criança, valorizando muito mais a aprendizagem do que o ensino” (p. 107).

Vigotski (1998) preocupou-se em compreender os processos do desenvolvimento humano, desenvolve uma teoria da educação, a qual enfatiza a importância da mediação de um adulto para que haja o aprendizado. Partindo deste pressuposto, o aprendizado promove o desenvolvimento e a aprendizagem é um movimento de apropriação de cultura a qual ocorre por intermédio das relações sociais (Vigotski, 1998)

Nesta linha de estudo, o homem é visto como um ser histórico, social e cultural. E para que ele possa se constituir enquanto ser histórico, social e cultural, a zona de desenvolvimento real e potencial é muito importante.

Assim, algumas questões devem ser levadas em consideração para o entendimento das dimensões biológica, sócio, histórico e cultural do desenvolvimento humano. Para tanto, a abordagem histórico-cultural, diante destas questões, compreende que as funções psicológicas dizem respeito à atividade cerebral, o funcionamento psicológico desenvolve-se e amadurece-se nas relações sociais e, a concepção de homem, é relacionada a ele integrada ao seu contexto sendo esta uma relação de mundo mediada por sistemas simbólicos.

Para que ele possa se constituir como histórico, social e cultural, a zona de desenvolvimento real (capacidade de resolver problema sozinho) e potencial (capacidade de resolver problema com ajuda mediada por alguém) é muito importante, seguindo este ponte de vista (Rabello & Passos, 2013).

Compartilha-se a fundamentação teórica de Finco (2010), onde a autora pontua que “... as etapas do desenvolvimento cognitivo, afetivo e biológico, assim como nossa identidade de gênero, variam de uma época a outra, de uma sociedade a outra, de um grupo social a outro, de um sujeito a outro” (p. 43).

A socialização, levando em conta os aspectos psicológico e cultural, com enfoque histórico-cultural, é o meio pelo qual o homem em desenvolvimento passa a ser sujeito ativo da vida social, por intermédio da cultura. As funções cognitivas e afetivas são desenvolvidas nas relações sociais (Vigotski, 1998).

Assim sendo, a partir dos estudos de Gagliotto (2009) sobre a educação sexual na escola e a pedagogia da infância, pode-se afirmar que trabalhar com Educação Sexual na infância e, em parceria com as famílias, é fundamental. O intuito é proporcionar um bom desenvolvimento e aprimoramento de conhecimento e informações sobre sexualidade, embora, a Educação Sexual na família e na escola ainda apresente-se deficitária (Gagliotto, 2009). Vale destacar a afirmação da mesma autora de que

Através de uma visão histórico-crítica da sexualidade, estudos e pesquisas anteriores demonstraram que é possível perceber a permanência, na atualidade, dos discursos dogmáticos do senso comum, dos tabus, dos preconceitos, da repressão da sexualidade e de uma visão do sexo associado à morte e não à vida. A educação sexual, na família e escola, é ainda deficiente. Existe uma tendência por parte dos educadores em falar na parte biológica, transmitir conhecimentos técnicos, biologistas, e higienistas, isso quando falam [...] (Gagliotto, 2009, p. 12).

Não basta somente o uso da palavra, mediado por intermédio da linguagem para que haja a incorporação dos conhecimentos. A criança precisa experimentar situações articuladas a estes conceitos de maneira que se aproxime ao assunto científico, por exemplo, à sua rotina, com a ajuda de um educador para que haja a incorporação dos conceitos de modo construtivo e também para que o momento seja de descontração e trocas de experiências. No caso do tema sexualidade, por exemplo, uma das maneiras optadas por nós a abordar esta questão foi utilizando-se do lúdico como estratégia educativa.

Desta forma

Caberá a nós, educadores e educadoras de diferentes formações, especialistas e pesquisadores o trabalho constante de desvelar os sutis vieses ideológicos e morais que emperram a real concretização de trabalhos/ações, que visam a construir uma sociedade futura mais feliz, solidária, consciente e libertária (Santos, Souza e Filgueiras, 2009, p. 121).

A escola é um local onde ocorrem os aprendizados, na extensão do lar, e se estabelecem as relações interpessoais- pedagógicas e sociais. Diante destas questões, no ambiente educacional, estas inter-relações promovem o desenvolvimento dos estudantes. Assim sendo, o sujeito recebe e apropria-se desse conhecimento que é mediado por um adulto e transforma ou (re) transforma este saber em aprendizado num processo de reestruturação conceitual, no sentido do que já sabe e o que acabou de incorporar como nova informação (Vigotski, 2000).

Como conclusão à este tópico, vale destacar que a escola possui um importante papel socializador na disseminação dos conteúdos e, os educadores, possuem a responsabilidade de cumprir com este papel de motivador da aprendizagem com respeito e compromisso ético.

2.5. Ludicidade

Conforme já destacado, o objetivo desta pesquisa é o de compreender a sexualidade infantil nas relações de gênero por meio de situações lúdicas. Conforme aponta Vigotski (1991) em seus estudos

No brincar, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brincar, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza da transição da atividade do brincar: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais (Vygotski, 1991, p. 112).

Diante destas questões e levando em consideração a pesquisa de Fávero e Teixeira (2009), as brincadeiras e os jogos são os melhores elementos de equilíbrio psicológico da criança (Fávero & Teixeira, 2009). Neles elas assumem diferentes papéis e aceitam as regras

das brincadeiras, ao inicia-las, o que é muito importante. Além do mais, nos jogos e nas brincadeiras a criança consegue agir com espontaneidade e unir duas questões importantes, sendo elas: prazer e conhecimento (Fávero & Teixeira, 2009).

Desta forma

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob orientação de um adulto ou com colaboração de um conjunto mais eficaz (Vigotski, 1984, p.97).

Vigotski (1991) relata que, ao brincar, a criança com idade pré-escolar e escolar, cria atividades imaginárias de situações vivenciadas, relembrando e utilizando em outro contexto manifesto através da brincadeira. Desta forma, essa vivência consiste em um processo de aprendizagem em desenvolvimento não concluída-contínua (Vigotski, 1991).

A ludicidade pode ser uma das maneiras de se trabalhar questões que dizem respeito à sexualidade, em Educação Sexual. Este meio educativo, pedagógico e socializante é importante para a criança por viabilizar o desenvolvimento social e emocional e, em alguns casos, ser facilitador na resolução de conflitos das crianças (individual ou coletivo) através das brincadeiras, no processo pedagógico-educativo e socializante. Muitas vezes a criança manifesta seus sentimentos através do brincar e não verbalmente (Fávero & Teixeira, 2009).

As crianças precisam brincar e aprender a serem autônomas, entretanto, é importante compreenderem que alguns limites não devem ser ultrapassados. Como, por exemplo, pegar o material escolar do colega sem pedir emprestado, rabiscar a lousa da sala de aula com caneta, falar palavras vulgares com intenção de ofender o próximo, dentre outros.

Em contrapartida, existem regras que devem ser quebradas, as quais nomeou-se de regras diferenciadas, pelo simples fato de associarmos as mesmas com a questão da superação de limites. Exemplo: criança que sofreu algum trauma ou está doente. Não é possível e nem justo para com ela que se tenha o mesmo grau de exigência que se tem em relação a uma criança que está bem emocionalmente e sem fatores estressantes perturbando sua mente.

O jogo, por sua vez, constitui a linguagem do ser humano desde a infância, e ao observar o comportamento de uma ou várias pessoas jogando, constata-se que elas confirmam a impressão que se tem de suas realidades escolhidas durante as brincadeiras. Durante este

momento de diversão e desenvolvimento da criatividade ocorre - mesmo que momentânea - o alívio do estresse, da angústia (Monteiro, 1994).

Como complemento, “o jogo permite, pois, que o indivíduo descubra novas formas de lidar com uma situação que poderá ser semelhante a outras situações de sua vida” (Monteiro, 1994, p. 21). Fornece prazer e curiosidade e auxilia, muitas vezes, no processo de alfabetização além de proporcionar as crianças reflexões sobre práticas relacionadas a manifestações culturais e também a nível pessoal, propiciando, desta forma, a educação integral do aluno. Importante ressaltar que há uma diferença entre o brinquedo e o material pedagógico. Neste aspecto

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, à função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta como caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo (Kishimoto, 2001, p. 83).

Assim sendo, na representação dos papéis, durante os jogos e/ou brincadeiras, a criança desenvolve a percepção de si e, posteriormente, do outro, e é a partir daí que se desenvolve a comunicação e a possibilidade de interação entre os seres não iguais, mas semelhantes e suplementares. Existe uma relação direta com o ato de brincar e o fator social. O motivo é porque a criança representa papéis imaginários criando e recriando seus conceitos e culturas (Vigotski, 1991).



Produção por menina, 6 anos

3. METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto, optou-se por realizar dois tipos de pesquisa que se complementam: a bibliográfica, para aprimoramento do assunto em pauta e a empírica descritiva, com abordagem qualitativa, no intuito de compreender a sexualidade infantil nas relações de gênero com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, utilizando-se do lúdico como estratégia educativa.

Por meio da pesquisa bibliográfica realizaram-se estudos sistemáticos e crítico-reflexivos sobre o tema, acrescentando “nossas ideias” bem como um roteiro previamente estruturado que pode ser ampliado à medida que são descobertas novas fontes de pesquisa.

Marconi e Lakatos (2004) destacam que se faz necessário consultar, ler e fichar os estudos já realizados sobre o tema, com espírito crítico, a partir dos trabalhos mais gerais, e indo, a seguir, para os estudos mais específicos.

No tocante às especificidades teórico-metodológicas desta investigação, esta metodologia toma como referencial a teoria Histórico-Cultural como meio de considerar a análise da sexualidade e do gênero, com significados apropriados no contexto histórico e social das relações do ser humano. Tanto as ações externas quanto as internas, requerem do ser humano operar com signos e com os significados, pois o que se internaliza são exatamente as significações sobre os objetos e os acontecimentos. Aguiar e Ozella (2006) destacam que os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, "dicionarizados", eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo.

Neste sentido, a pesquisa empírica

É aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (Marconi e Lakatos, 1994, p. 75).

Marconi e Lakatos (1994) também destacam que a pesquisa empírica descritiva abarca dados coletados por meio de instrumentos (entrevista, questionários, formulários de observação), e consiste em levantamentos ou observações sobre fatos, fenômenos ou

problemas que devem ser registrados, analisados, classificados e interpretados.

3.1. Contexto da pesquisa

O estudo foi realizado com alunos e alunas do 1º ano do Ensino Fundamental, a professora e os familiares dos estudantes. A escola foi pública e estadual, de período integral, em bairro periférico, localizada no interior do estado de São Paulo. Optou-se por abordar sexualidade e gênero neste contexto e com estes sujeitos por ser a infância um período de formação e construções de conceitos e identidades, e também pelo fato de estar relacionada a uma época de autodescobrimento, de aquisições subjetivas e “[...]sociocultural da identidade humana, na relação com o mundo, na descoberta de si e na apropriação significativa da cultura” (Nunes e Silva, 2000, p. 11). A cultura, inicialmente, é transmitida na família e, posteriormente, através da escola, na extensão do lar. As informações obtidas nos questionários aplicados junto aos familiares e também as coletadas na entrevista realizada junto à professora da sala selecionada para o estudo serviram de subsídio para a elaboração dos materiais lúdicos que foram aplicados junto às crianças.

3.2. Delimitação do universo da pesquisa

A amostra dos participantes foi construída pela professora da sala selecionada para o estudo, por 14(quatorze) alunos e 13(treze) alunas do 1º ano do Ensino Fundamental, com idades variando de 06(seis) a 07(sete) anos. E 22(vinte e dois) familiares sendo 02(dois) pais e 20(vinte) mães.

3.3. Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos em um semestre letivo, onde direcionamos os sujeitos aos procedimentos metodológicos já apresentados, constituindo-se no seguinte quadro:

Quadro 1 – Descrição dos procedimentos metodológicos e respectivos sujeitos envolvidos

Procedimentos metodológicos	Sujeitos¹	Quantidade de sujeitos
Observação participante	Sala do 1º ano do Ensino Fundamental	-
Entrevista semiestruturada	Professora	01
Questionário	Familiares	22
Confecção dos materiais pedagógicos	Pesquisadora Sala Piloto	-
Atividades lúdicas	Alunos e alunas do 1º ano do Ensino Fundamental	27

Estabelecida a nuclearização de significados como metodologia para alcançar os objetivos desta pesquisa - pretendendo focar as práticas educacionais em um universo amplo e complexo – elegeu-se alguns procedimentos a fim de viabilizar a seleção, a organização e a análise dos dados com o universo da pesquisa. Todavia, é imprescindível destacar que esta magnitude de desafios pressupõe a elaboração de um conjunto de procedimentos metodológicos que permitam assegurar sua fidedignidade e validade.

Para registrar as situações e os episódios ocorridos durante o período de observação, foi utilizado o diário de campo. Na entrevista semiestruturada com a docente utilizou-se o recurso da gravação, e para a análise qualitativa, transcreveu-se a entrevista. Todas as atividades lúdicas foram fotografadas, com a autorização¹ dos familiares, filmadas e transcritas para que se pudessem fazer as análises evitando vieses. Uma aluna da graduação se disponibilizou para ajudar na filmagem e também na fotografia em todos os encontros.

Uma observação pertinente quanto ao número de alunos e alunas e o número de familiares: o número diverge porque no início das atividades junto aos alunos e as alunas

¹ A partir da autorização da pesquisa pela rede de ensino, foi avaliada a adesão dos sujeitos para a composição da amostra qualitativa do estudo.

havia uma determinada quantidade de crianças e, após início e desenvolvimento das atividades realizadas junto aos sujeitos desta pesquisa, matricularam-se novos alunos vindos de outra escola. Os familiares autorizaram a participação junto ao Projeto de Pesquisa.

Assim, justificam-se as opções metodológicas na sequência.

3.4. Observação participante

A observação participante possibilitou o contato da pesquisadora com o contexto escolar, focando o 1º ano do Ensino Fundamental. Para a observação, fundamentou-se em Lakatos e Marconi (2008) que postulam que, quando se traça como objetivo de uma pesquisa científica - verificar, examinar, e constatar - há que se elaborar um rol de itens previamente em função da(s) hipótese(s) levantada(s), e construir o que se denomina formulário/protocolo de observação. Ressaltam ainda que o pesquisador já deve ter estudado a fundamentação teórica sobre o tema para que consiga, assim, organizar um instrumento preciso, conciso e abrangente. Para a coleta e registro de materialidades escolares foi utilizado o diário de campo com intuito do registro das ocorrências escolares, e também para o registro das percepções sobre as situações nele registradas a serem levadas em consideração no momento das análises dos dados.

3.5. Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada possui um roteiro pré-elaborado, e este fator, faz com que o pesquisador tenha certa flexibilidade frente à condução da entrevista. Este instrumento de coleta de dados permite ao entrevistado a minúcia sobre os assuntos investigados (Minayo, 2004). Ludke e André (1986) apontam que o roteiro acima mencionado serve de base para que o orientador se oriente na pesquisa, de forma planejada, organizada.

Ocorreu no 1º semestre de 2014, em que seguiu-se um Roteiro de Entrevista². Também elaborou-se um Termo de Consentimento³, o qual foi preenchido e autorizado pela professora. Foi realizada durante o horário de expediente, em sala de aula, mas em espaço isolado, enquanto os alunos realizavam atividades pedagógicas concomitantemente. Houve necessidade de interromper duas vezes a entrevista por conta disso, mas não prejudicou a desenvoltura da professora e nem prejudicou a qualidade das informações. A professora

² Apêndice E.

³ Apêndice F.

¹⁰ Apêndice G.

sentiu-se confortável e foi um pedido dela para que continuássemos. Não fosse desta maneira não haveria outro horário livre para que a professora pudesse participar da pesquisa, por conta de sua carga horária de trabalho e demais afazeres.

Os dados obtidos contribuíram para a elaboração dos materiais lúdicos e também serviu como forma de expressão diante das concepções da professora acerca das práticas educativas, relacionadas aos assuntos gênero e sexualidade.

Esta professora possui 23(vinte e três) anos de docência sendo que, na escola atual, está há 4(quatro) anos. Possui formação acadêmica em Pedagogia, História e Geografia, e também possui habilitação para trabalhar com educação infantil, ensino fundamental I e II. Em relação a trabalhos pedagógicos relacionados aos assuntos sexualidade, gênero e educação sexual, a professora comentou em momento da entrevista que na escola em que atua são incorporados em oficinas por meio de livros didáticos, brincadeiras e desenhos, abarcando todas as faixas etárias dos alunos.

3.6. Questionário

Devido ao número de participantes, 22 (vinte e dois), foi estabelecido como instrumento para a coleta de dados o questionário, uma vez que ele apresenta algumas vantagens:

[...] economia de tempo; maior número de informantes; abrangência de uma área geográfica mais ampla; respostas mais rápidas e precisas; maior liberdade nas respostas em razão do anonimato; mais segurança pelo fato de as respostas não serem identificadas; menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; há mais tempo para responder e em hora mais favorável; há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento e obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (Lakatos & Marconi, 2008, p. 202-203).

A escolha do questionário se deu pela necessidade de apropriação das concepções presentes no ambiente familiar. A aplicação junto aos familiares ocorreu no primeiro contato com elas, no 2º semestre de 2014, após o término da Reunião de Pais, já mencionada anteriormente. No total, foram 22 (vinte e dois) familiares participantes que entregaram os questionários preenchidos⁴. Alguns foram entregues no mesmo dia, e outros na semana

⁴ Apêndice B.

seguinte, prazo este combinado em consenso por conta da maioria ter outros compromissos após o término da reunião.

As informações obtidas neste instrumento de coleta de dados também contribuíram para a elaboração dos materiais lúdicos e serviram como forma de expressão diante das concepções dos familiares acerca dos assuntos gênero e sexualidade, nas questões onde haviam espaço para justificativa. Nas questões de assinalar, também obtive-se respostas expressivas. Levando em consideração os apontamentos coletados, anteriores e posteriores, foram feitas as análises e as discussões com abordagem qualitativa.

3.7. Confeção de materiais pedagógicos

A confeção de material pedagógico, para o uso de atividades lúdicas e exercício de práticas educativas, servem para o desenvolvimento da formação dos alunos em educação sexual.

Por meio das brincadeiras, o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e motor é favorecido e, como consequência, favorece também o processo de ensino e aprendizagem o que possibilita às crianças à construção e (re)construção de sua compreensão de mundo por meio do brincar (Kishimoto, 2003). Durante as brincadeiras, na representação de papéis durante um jogo, por exemplo, a criança desenvolve a percepção de si enquanto brinca e, posteriormente, do outro, e a partir daí a comunicação se desenvolve. As atividades foram planejadas levando em consideração a população do estudo, faixa etária dos sujeitos desta pesquisa e as peculiaridades da sala selecionada com o intuito de implementar a educação sexual de maneira lúdica, com informação, respeito e de forma descontraída.

Buscou-se passar por todas as etapas já descritas anteriormente para que fosse possível compreender a perspectiva dos familiares e da professora para o estudo sobre os assuntos sexualidade, gênero e educação sexual, e também para justificar a elaboração dos materiais pedagógicos que foram confeccionados durante o desenvolvimento da pesquisa. Esse percurso foi importante para que chegasse à etapa da intervenção com os alunos.

Materiais pedagógicos confeccionados: 01 (um) livro- Tom e Mel e 01 (um) jogo- Charadinhas sobre o Corpo Humano. Também foi desenvolvida uma atividade intitulada como Caixa de Curiosidades.

Houve uma atividade aplicada no grupo de crianças selecionadas para o estudo. Esta atividade foi um desenho individual intitulado “desenhe como você se vê”, mas não será

descrito nas análises desta pesquisa porque não houve espaço (horário) necessário para a exploração dos conteúdos de forma individualizada, embora tenha sido aplicado no coletivo. As representações sociais dos desenhos apresentaram-se muito expressivas, informativas, mas como também não houve tempo para conversar sobre os desenhos acabou por impossibilitar uma análise mais aprofundada. Como forma de valorizar as produções e também por ter tido a autorização dos familiares para tal realização e utilização para fins acadêmicos, optou-se por utilizá-los como divisores das seções desta pesquisa.

3.8. Registro das atividades lúdicas

Todas as atividades foram filmadas, com a permissão dos familiares e com o objetivo de haver fidelidade quanto aos fatos e aos relatos ocorridos durante a aplicação das atividades. A intenção da utilização deste recurso foi exclusivamente para este fim para evitar vieses, e não no intuito de transcrever a filmagem na íntegra. A análise foi coletiva, voltada mais ao aspecto social, embora em algumas situações tenhamos levado em consideração questões individuais (falas dos sujeitos). O espaçamento entre cada atividade foi de aproximadamente 1(uma) semana e cada encontro durou cerca de 1(uma) hora.

Realizou-se o pré-teste da atividade principal do estudo sendo esta a leitura do livro confeccionado, intitulado Tom e Mel⁵. Nomeou-se como atividade principal por esta ser a considerada como a precursora perante as demais.

A ocasião foi muito importante porque tanto nesta etapa de leitura quanto na do pré-teste relativo ao questionário, já explicado anteriormente, vimos que ambas apresentaram falhas e necessidade de reelaboração dos instrumentos de coleta e houve a necessidade de fazermos alguns ajustes a população tanto na linguagem mais acessível, flexibilidade de alguns combinados junto as crianças, de acordo como as necessidades individuais foram surgindo (ansiedade, curiosidades) e também, reformulação de questões quanto na abordagem comportamental.

Especificamente em relação ao livro, por exemplo, percebemos que os alunos do piloto ficaram cansados porque a leitura apresentou-se muito extensa, embora haviam figuras ilustrativas. Percebemos que por conta disso os mesmos perdiam o interesse com facilidade. Outro ponto foi que oportunizamos espaço para perguntas e debates enquanto fazíamos a leitura. Sentimos que este fator não foi uma boa opção e o motivo foi que em algumas

⁵ Apêndice C.

ocasiões os alunos aproveitavam esta situação para desviar o assunto, perdendo o foco da leitura, nos momentos de reflexão. Não prejudicou muito, mas atrapalhou um pouco a dinâmica grupal, embora tenha sido uma experiência interessante vivenciada por nós.

Desta forma, os instrumentos de coleta de dados foram testados e, por isso, foi possível o aprimoramento e a reflexão sobre seu uso.

3.9. Intervenção: descrição e objetivos das atividades lúdicas

3.10. O livro

A primeira atividade realizada com as crianças foi a leitura do livro confeccionado, intitulado “Tom e Mel”. O objetivo foi refletir sobre como as crianças constroem as identidades e os papéis de gênero nas relações sociais.

Abaixo, as primeiras tentativas de desenhar os personagens do livro.

Figura 1-personagens (1)

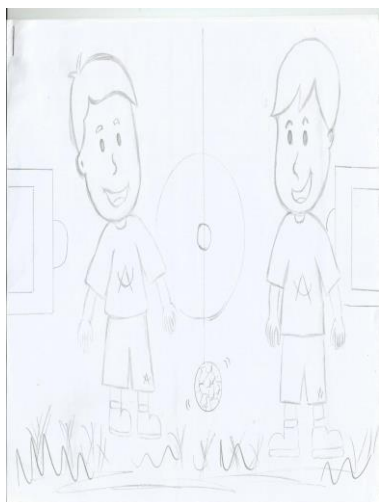


Figura 2-personagens (2)

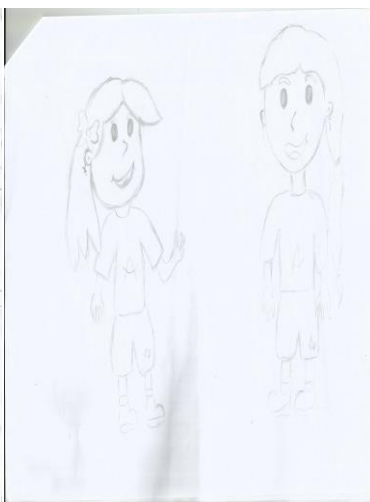
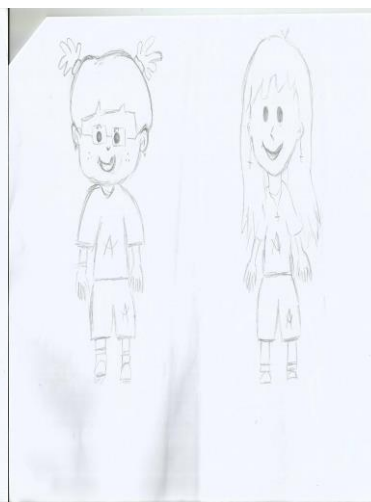
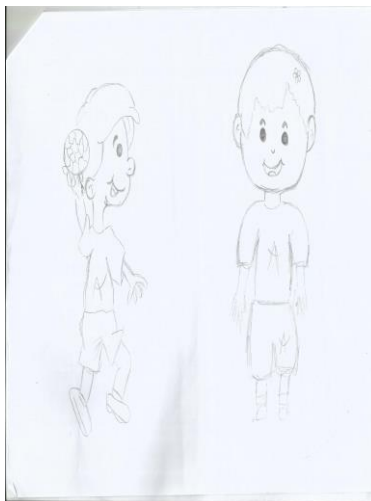
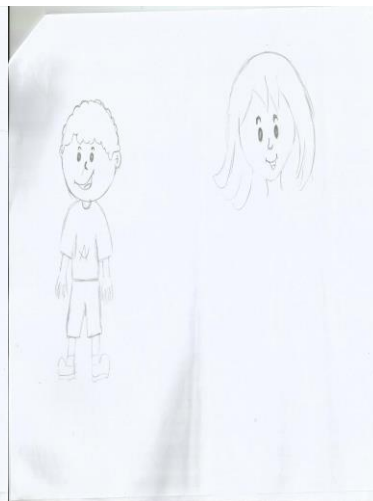


Figura 3-personagens (3)



Fonte: fotografado pela autora

Figura 4-personagens (4)**Figura 5-personagens (5)****Figura 6-personagens (6)**

Fonte: fotografado pela autora

Abaixo, a imagem da capa do livro.

Figura 7-capa do livro (7)

Fonte: fotografado pela autora

No estudo piloto foi feita a leitura completa do livro, mas importante destacar que por conta da experiência desta aplicação teste não foi feita a leitura completa do livro na população de estudo. Relatou-se, página por página, exemplificando os conteúdos do conto por meio das figuras ilustrativas e, somente em algumas ocasiões, foram lidas as principais partes da história. Houve fidelidade no desenrolar do texto, respeitando a sequência e o conteúdo abordado, assim como o nome e características dos personagens. O motivo desta opção foi porque o texto ficou extenso e por este motivo cansou as crianças do estudo piloto. Sob esta percepção, o livro foi adaptado sem desqualificar e/ou distorcer o conteúdo, mas objetivando uma melhor participação das crianças.

Antes de iniciar este encontro, optou-se pela realização de um momento “quebra-gelo”, afim da reaproximação das crianças perante a pesquisadora. Relembrou-se o convívio mútuo durante o período do estágio, nos momentos de observação na sala do 1º ano.

Iniciou-se o contato com as crianças com a seguinte questão: “- Como foram as férias?”

Diante desta pergunta, foram vários os relatos. Os mais destacados pelos meninos, de um modo geral, foram: brincadeira com vídeo game, o jogo de bola, além de dormir bastante e viajar. Os mais relatados pelas meninas foram: ajuda à mãe, estudaram, trabalharam com alguém da família. Todos falavam ao mesmo tempo e algumas vezes se sobressaíram determinadas respostas. Estavam agitados neste dia.

De um modo geral, tais atividades foram classificadas pela pesquisadora como:

- Meninos: esporte, lazer e descanso (exemplos citados por eles: futebol, vídeo game, viajar e dormir);
- Meninas: ajuda a familiares e descansar (exemplos citados por elas: trabalho e dormir).

Na sequência foi perguntado se a turma se lembrava de quando ocorreram as primeiras visitas, do nome e o que se pretendia fazer de atividade, conforme foi previamente mencionado após o término do estágio. Outro aluno recordou nosso nome e o que ocorreu no estágio de observação voluntário, mas mesmo assim achamos importante retomar a questão e dissemos que enquanto a sala era observada, no final do ano passado, era dada atenção no que a turma gostava ou não gostava em relação às atividades orientadas pela professora da sala. Foi dito que a intenção daquela ocasião era conhecer melhor cada um para assim poder criar um livro e outras atividades a serem passadas a eles. Prestaram atenção enquanto retomava essas questões com os esclarecimentos necessários.

Depois disso, foram combinadas as regras com os alunos - os quais foram considerados flexíveis. Nos casos de muita ansiedade dos alunos por perguntar ou mencionar algo, essas regras combinadas foram quebradas e, minutos após, retomada a questão do momento. As regras do dia foram:

- Prestar atenção na leitura para depois conversar a respeito do conto;
- Respeitar a vez do outro. Um fala, o outro escuta. A opinião de todos é importante;
- Guardar o estojo e o que mais estiver sobre a carteira até terminar a leitura e conversa sobre o livro;

- Cada sujeito falar de si;
- Levantar a mão para falar.

Pedi-se para que respeitassem estes e os outros combinados (da sala), elaborados junto com a professora, uma vez que também eram importantes e que continuavam válidos durante o desenrolar dos nossos encontros para os momentos de todas as atividades.

Vale destacar que foi pedido para que respeitassem os nossos combinados, mas para que não deixassem de considerar os outros combinados, os da sala, elaborados junto com a professora, os quais também são importantes e que continuam “valendo” durante o desenrolar dos nossos encontros para os momentos de todas as atividades.

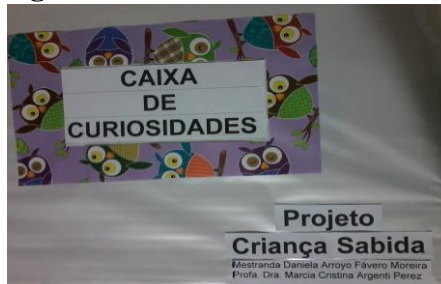
Posteriormente, e, ainda antes de iniciarmos a leitura do livro confeccionado, o aluno 10 pediu autorização para que pudesse escrever tudo o que iria ser conversado no dia de hoje. Assim foi consentido e houve o incentivo para o aluno escrever o conto. Recomendou-se para que ficasse a vontade em decidir se pretendia guardar sua produção e/ou compartilhar de alguma forma com todos. Após esta atitude, o aluno 5 também manifestou interesse em escrever a história. Em seguida, todos da turma manifestaram interesse por escrever e/ou desenhar. Nesta ocasião, reforçaram-se os combinados (regras) e foi explicado que se todos falassem ao mesmo tempo, não haveria compreensão. Tudo bem quem quisessem escrever ou retratar em forma de desenho, o conto, após a leitura.

Iniciou-se o conto primeiramente pela apresentação do livro confeccionado pela pesquisadora. Mas, durante a leitura, o livro ficou posicionado de frente para os alunos, no centro da lousa, fixado no vão onde normalmente se colocam os gizos e o apagador. Como o livro foi elaborado no tamanho de uma cartolina, todos os alunos puderam ter acesso às imagens e o texto para acompanhar a história.

Mostrou-se a capa, leu-se o nome do livro (Tom e Mel) e autoria.

3.11.A caixa

Figura 8-caixa de curiosidades (8)



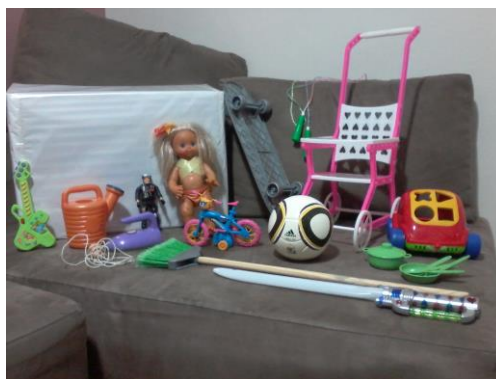
Fonte: fotografado pela autora

A segunda atividade foi intitulada como Caixa de Curiosidades. O propósito deste encontro com as crianças foi refletir sobre os brinquedos, seu uso, e classificá-los de acordo com a opinião das crianças - como utilizados por meninos e meninas, somente por meninos ou somente por meninas. Os brinquedos escolhidos para este encontro foram: bicicleta, bola, boneca, boneco, corda, carrinho de bebê, carro, conjunto de panelas, espada, ferro de passar roupa, guitarra, pião, regador de plantas, skate e vassoura.

Iniciou-se o encontro perguntando aos alunos como eles passaram a semana e, após ouvir todas as respostas, um a um, daqueles que tiveram interesse em nos contar, disse-se que para o dia atual havia outra atividade para realizar com todos juntos, em sala de aula. Falou-se o nome da atividade (Caixa de Curiosidades) e foi explicado o desenrolar da mesma.

No caso desta atividade, o que mudou em relação aos combinados às regras do encontro anterior, foi que o consenso da resposta deveria ser coletivo, ou seja, todos que se sentissem confortáveis poderiam opinar, mas deveriam decidir juntos a resposta definitiva. Nesta atividade os alunos foram mais participativos e respeitaram as regras. A conversa sobre os brinquedos foi realizada após a apresentação de todos os itens.

Figura 9-brinquedos (9)



Fonte: fotografado pela autora

Os brinquedos estavam guardados em uma caixa com o nome da atividade na parte frontal e haviam cartolinas fixadas na lousa com as classificações já mencionadas. Também foi escrito os nomes dos brinquedos e foram separados carteiras para cada classificação indicada.

Figura 10- painéis e recortes com os nomes dos brinquedos (10)



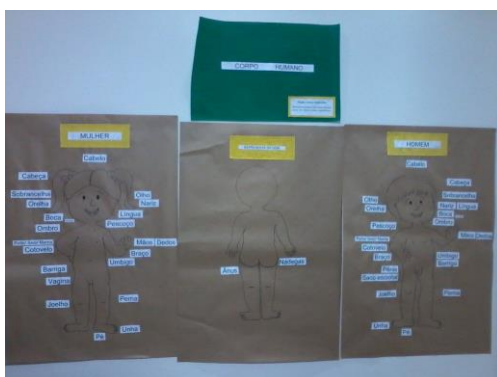
Fonte: fotografado pela autora

O brinquedo concreto permanecia sobre a carteira e o recorte (nome), colado na cartolina. Deu-se início à atividade dizendo aos alunos que seria apresentado um brinquedo por vez e que eles deveriam entrar em comum acordo para dizer qual classificação seria. Explicou-se que classificar é separar. O combinado feito com os alunos foi que quando uma pessoa falasse, se fosse o caso, todos respeitariam. Para confirmar o consenso era perguntado quem achava que a resposta era menino, menina ou meninos e meninas, que levantasse a mão. O maior número de respostas era o considerado para a classificação.

3.12. Corpo Humano

A terceira atividade foi realizada na semana seguinte. Para este mesmo dia, foi confeccionado um material lúdico em um papel pardo e incluído as roupas dos sujeitos representativos do gênero masculino e feminino em material E.V.A para trabalhar as diferenças e as semelhanças entre o masculino e o feminino.

Figura 11- corpos nus (11)



Fonte: fotografado pela autora

Figura 12- modelo dos corpos nus (12)



Fonte: fotografado pela autora

Figura 13- corpos vestidos (13)

Fonte: fotografado pela autora

Os desenhos ilustrados acima foram elaborados para a pesquisa. Para a impressão e colagem dos nomes das partes do corpo humano utilizou-se de um painel desenvolvido pela pesquisadora em uma cartolina. Conversou-se com as crianças sobre o esquema corporal, diferenças e semelhanças, nomeando as partes do corpo humano. Também se refletiu sobre questões de higiene pessoal. Foram desenhados três corpos nus, em folhas de papel pardo, sendo um caracterizado como corpo feminino, outro como corpo masculino, e o terceiro, ambos os sexos. Este último foi produzido de costas. Desenhou-se e recortou-se roupas e nomes das partes dos corpos para as três figuras e, quando fiz-se a colagem dos papéis pardos na lousa para a realização das atividades junto às crianças, os corpos estavam vestidos. Retiraram-se as vestimentas da figura por parte, com início a cabeça, e término, os pés.

3.13. O jogo

Figura 14 - jogo confeccionado (14)

Fonte: fotografado pela autora

O objetivo do jogo “Charadinhas sobre o Corpo Humano” é o de recreação somada a conteúdos informativos considerados importantes para o desenvolvimento humano e as partes do corpo. Nele contém um material simples, acessível aos interessados: ampulheta, dobraduras com perguntas e respostas e um saquinho para embaralhar e sortear aleatoriamente.

Esta outra atividade ocorreu no mesmo dia em que se realizou a atividade do corpo humano, onde a intenção da mesma foi retomar os nomes corretos das partes do corpo, de maneira descontraída, através do jogo grupal. O período diurno esteve reservado para as atividades do Projeto de Mestrado e, por conta disso, foi viável a realização das duas atividades no mesmo dia. Jogo elaborado com o título de Charadinhas sobre o corpo humano⁷.

3.14. Encerramento das atividades na escola

Após o desenvolvimento de todas as atividades lúdicas, realizamos o encerramento das mesmas, com um último encontro. Neste relembramos os momentos dos encontros anteriores e perguntamos aos alunos o que eles acharam das atividades e, por fim, agradecemos a todos, incluindo a professora, os familiares e a uma aluna do curso de Graduação em Pedagogia, que também participou de todos os momentos das atividades e colaborou, na filmagem. Antes de finalizarmos este último encontro, entregamos um Certificado⁶ de participação para eles, incluindo os participantes ausentes os quais receberam em outro dia e a aluna da Graduação. O mesmo fizemos com a sala do estudo piloto, com a mesma intenção, de reconhecimento à participação e valorização.

Para representar um momento especial, simbolizando uma formatura, por conta da entrega dos certificados, levamos refrigerante e alguns petiscos para compartilhar com os alunos e eles ficaram encantados. Na semana anterior havíamos pedido autorização à escola para este fim e nos foi permitido.

No certificado⁷ consta que a criança participou do Projeto Criança Sabida. Como o Projeto de Mestrado matriz apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual necessitou ser reformulado, pelos motivos já explicados, então chamamos o Projeto atual, ajustado e desenvolvido, de subprojeto e diante desta questão, achamos interessante nomeá-lo. Assim sendo, intitulamo-nos de Projeto Criança Sabida.



Produção por menina, 6 anos

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Educadores (familiares e professora): perspectiva dos educadores sobre gênero e sexualidade

Para Saviani (1988) a educação é um processo de humanização do homem, mediador da cultura e do trabalho.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2003, p.13).

A responsabilidade pela educação cabe aos familiares e também aos professores, e esta função exerce forte influência na formação do cidadão, pois as crianças precisam de referências com visão emancipada as quais possibilitem a transformação de informações em conhecimento.

Quadro 2 – Visão quanto à responsabilidade pela educação dos filhos

Família	Escola	Família e escola
4	0	18

De acordo com as respostas dos questionários, 18 (dezoito) participantes acham que a responsabilidade pela educação é da família e também da escola. Em segundo plano, somente 04 (quatro) participantes assinalaram que a responsabilidade é somente da família. Vale destaque também que nenhum participante acha que a responsabilidade pela educação é exclusiva da escola.

Nunes e Silva (2000) apontam que “tratar da sexualidade na escola requer o alicerce de uma concepção científica e humanista desta sexualidade, superando o senso comum, que é o nível primário do conhecimento social, por uma abordagem histórica e cultural sobre a construção da sexualidade humana (p. 74)”.

Abordar Educação Sexual na família e escola é uma forma de contribuir para o esclarecimento de dúvidas conforme elas forem surgindo por parte das crianças, e por outro lado, uma maneira de colaborar com ela para que possa construir seu conceito de sexualidade. (Nunes e Silva, 2000).

Além do mais, a preocupação voltada à formação das crianças é baseada nas relações concretas que ela vivencia na cultura da qual faz parte (Souza, 2007).

Quadro 3 – Visão quanto à responsabilidade pela educação sexual dos filhos

Família	Escola	Família e escola
4	0	18

Em relação à pergunta voltada para a responsabilidade na educação sexual, 18 (dezoito) participantes acham que esta responsabilidade é tanto da família como da escola. Foram poucos os pais que responderam que tal responsabilidade é somente da família, apenas 04 (quatro) participantes. Vale ressaltar que a responsabilidade da educação sexual obteve a mesma votação do questionamento quanto à responsabilidade da educação, porém, alguns participantes mudaram de opinião.

A professora correlaciona a questão da sexualidade, em educação sexual, com o trabalho docente e a infância.

Professora: “A sexualidade, o trabalho docente e... então, eu acho assim que tudo isso está ligado no que eu falei. A Sexualidade, o Trabalho Docente que é o nosso e a Infância, que é a criança. Tudo isso está ligado, junto, para sair aí um trabalho, um Projeto que nós fazemos em cima disso. Então, aqui na escola tudo é uma equipe; então como eu vejo essa parte de sexualidade, aí o trabalho docente com a Coordenadora e que eu não trabalho sozinha, todos em grupo e com a criança junto. Então, juntos os docentes. Que vai estar incluído Coordenação, Direção, as Oficinas, a criança.. aí até, por exemplo, chegar até a família. Então tudo isso está interligado” (SIC).

Acredita que, para trabalhar questões de sexualidade em Educação Sexual, é importante que o trabalho seja realizado em conjunto, família e escola. Diante desta questão, também enfatizou (mas desta vez posteriormente à realização da entrevista em conversa informal), que existem oficinas na escola onde se realizou esta pesquisa, e dentre todas as existentes, uma delas aborda conteúdos relacionados à educação sexual, sexualidade e gênero em grupo. Correlacionando esta afirmação com os dados coletados na entrevista pôde-se constatar que estes conteúdos não fazem parte do projeto político pedagógico da escola, a qual não se teve contato, mas pela fala da professora ficou claro que esta abordagem (abordagem na oficina de educação sexual desta escola selecionada para o estudo) não existe um planejamento programado por não levar em conta todas as faixas de idade da escola, separadamente, e por não haver estudo da população para uma abordagem específica, segundo

curiosidades de cada faixa etária. A abordagem desses conteúdos de sexualidade, gênero e educação sexual voltam-se mais para o senso comum, segundo relato da professora em conversa informal. É uma tentativa importante de abordar essas questões na escola, mas vale destacar que a transmissão dessas informações transformadas em conhecimento e desenvolvimento do senso crítico não se limitam ao senso comum.

Scott (1990) fundamenta que o conceito de gênero possui um caráter social e o mesmo foi criado para opor-se a um determinismo biológico entre os sexos masculino e feminino. Aborda em seus estudos que existe uma diferença biológica entre os sexos, mas esta diferença não é determinante das desigualdades sociais (Scott, 1990).

Quadro 4 – Respostas categorizadas por gênero à pergunta: “Educação de meninos e meninas é diferente?”

	Total	Pai	Mãe
Sim	14	1	13
Não	8	1	7

O que se verificou a partir das respostas é que a maioria dos familiares respondeu que a educação de meninos e meninas é diferente. As respostas dos questionários apontaram para os meninos como espertos e as meninas, como pessoas mais calmas. Alguns optaram por deixar o espaço para a justificativa desta alternativa em branco, então, nem todos justificaram sua escolha. Algumas justificativas dos familiares em relação às meninas, transcritas em sua íntegra: “*Eu acho que as meninas são mais calmas em relação às coisas que liga as coisas de sexualidade*” (Questionário 02), “*A participação da mãe é maior, para poder ensinar os princípios da vida feminina*” (Questionário 9), “*Obediente*” (Questionário 13), “*Ela é uma criança que pergunta muito. Uma criança que gosta de saber muito as vezes até o que não tem idade para saber. Mas muito agitada*” (Questionário 14) e “*as meninas já são mais calmas*” (Questionário 14).

Verificou-se que as respostas justificadas demonstraram que a maioria dos familiares veem as meninas como mais frágeis, obedientes, às vezes bastante curiosas e calmas em relação aos meninos. São exceções, as que fogem à regra. Outras respostas: “*Orientação na forma ao tratamento com as mulheres, respeito, desde bem pequeno orientá-lo a educação sexual. Cria-los dentro das doutrinas religiosas*” (Questionário 06) ou “*A participação do*

Pai deve ser maior, para que ele possa passar os princípios que regem a masculinidade” (Questionário 09).

Uma das respostas apontou a importância de tratar a mulher com diferença em relação ao comportamento masculino, o que pode se correlacionar este apontamento com as respostas anteriores no quesito classificação da mulher, como sendo um ser diferenciado do modelo masculino, segundo características predominantes da sociedade.

Por outro lado, os meninos são rotulados, como arteiros e mais espertos do que as meninas. E, as meninas que possuem estas características, possivelmente são compreendidas por esta população que respondeu ao questionário.

Pode-se citar, como exemplo, a resposta de um dos participantes em relação à educação dos meninos: *“os meninos são mais espertos e mais arteiros, então, é preciso muita paciência pra por regras”* (Questionário 17).

Outros participantes centraram suas respostas nas atitudes de cidadania, respeito perante o próximo e o mundo externo, assim como fatores envolvidos nas relações interpessoais. Dois participantes comentaram sobre a questão da sexualidade, onde responderam: *“Respeitar os mais velhos, obediente, não mentir, não fala palavrão, não roubar, devolver o que pegar emprestado, e algo mais, até quando criança os dois são iguais, mas quando jovens muda alguma coisa, trabalhar, responsabilidade no serviço, cuidado com drogas, álcool, crime, prevenir de doenças, não assumir um monte de filhos esparramados e etc.”* (Questionário 19); *“Ter clareza, quando a criança perguntar, ensiná-lo com o respeito, a igualdade e as diferenças exemplo, diversidades culturais, também nossos direitos”* (Questionário 21).

Algumas das preocupações das respostas justificadas foram voltadas para a transmissão de valores à criança em formação no sentido de orientar com respeito, igualdade e justiça para que elas possam constituir-se enquanto sujeitos e, assim sendo, colaborar para um desenvolvimento pleno para o exercício da cidadania.

De acordo com as respostas justificadas, a minoria das crianças tiveram dúvidas sobre o assunto sexo ou sexualidade. Dois participantes justificaram suas escolhas da seguinte maneira: *“Primeiramente respeito e preservação, ensina-la a respeitar o seu corpo e impor respeito às pessoas na forma e no agir. Cria-los dentro das doutrinas religiosas”*. (Questionário 06); *“Quanto as meninas, da mesma forma; quanto à educação sexual para ambos, a clareza é a melhor forma”*. (Questionário 21)

As falas em destaque direcionaram o assunto sexo e sexualidade mais para questão do corpo, respeito ao próximo e igualdade no tratamento entre homem e mulher.

Em relação às questões voltadas ao assunto gênero, foi interessante a observação feita nos momentos do horário do lanche e também nos momentos de entrega das agendas à professora, como os relatos abaixo extraídos do diário de campo que apontam para esta questão (Moreira, 2014):

Achei interessante notar que no horário do lanche primeiro saem os meninos; quando chega o momento de mostrar as agendas, quem apresenta primeiro à professora também são os meninos (Moreira, 2014, p. 6).

Algumas vezes, no horário do lanche, conversávamos com a professora sobre as atividades do dia e também sobre outros conteúdos escolares relacionados ao Projeto de Mestrado. Houve conversas paralelas, descontraídas para passar o tempo até o horário de retorno à classe.

Certo dia, ainda em período no qual se observava a sala, a professora chegou a comentar que ela faz a separação dos meninos e das meninas durante o lanche porque os meninos são mais atrapalhados, mais eufóricos, correm muito, já as meninas são mais delicadas. Assim sendo, afirmou que, se não pedir aos meninos que saiam antes, em fila, no horário do lanche, eles têm o hábito de correr ao ouvirem o sinal e ela, a professora, fica com a sensação de que possam machucar as meninas em forma de atropelamento por conta do disparo da corrida. Não foi feita esta pergunta a ela uma vez que explicou espontaneamente.

No período em que foi realizado o estágio voluntário observou-se em alguns contextos de atividades realizadas pela professora junto aos alunos, dentro da sala de aula, que a professora apresentou visão de feminilidade em algumas situações, onde, por sua vez, a figura feminina foi relacionada a sensibilidade, a fragilidade e, os meninos, por outro lado, foram relacionados a independência, ao comportamento eufórico.

Outro recorte do diário de campo sobre o mesmo assunto:

Um fato curioso neste dia foi que uma funcionária da escola entrou na sala, durante a aula e disse discretamente para a professora que estava com duas mochilas em mãos para serem doadas se, por conta disso, algum aluno da sala estava precisando. Uma mochila era do personagem Mickey Mouse, toda colorida e a outra, com outro personagem, na cor verde, mas não consegui visualizar qual seria. O que pude perceber foi que a funcionária sugestionou a mochila colorida como feminina. (Moreira, 2014, p.14).

A ilustração acima serviu de exemplo para apontar que ainda existem alguns conceitos enraizados para diferenciar o masculino do feminino e um simples ato como o demonstrado no recorte acima. Confirma esta afirmação e a existência de estereótipo de gênero classificado pela funcionária, por cores e emoções. A intenção aqui não é julgar comportamentos mas sim analisar situações vivenciadas durante o período de observação na sala selecionada para o estudo. Diante destes apontamentos, os estereótipos de gênero na sala de aula selecionada para o estudo são transmitidos, ainda que de forma discreta. Como retomada a esta questão, também foi identificado nos momentos de observação no estágio voluntário e também em situações das atividades algumas diferenças de oportunidade como, por exemplo, no horário de saída para o lanche, e na entrega das agendas.

Nas duas situações os meninos são os primeiros a sair e a entregar. A justificativa da professora frente a esta questão é que os meninos são mais eufóricos e, portanto, mais liberados para que os mesmos não atropelem as meninas. Em outras situações dentro da classe (leituras, desenhos, recortes, contas matemáticas na lousa, dentre outras) não foi observada preferência e/ou a separação das crianças, como notado nos horários do lanche e entrega das agendas.

Observou-se tais vivências por meio da experiência obtida diante deste contexto, buscou-se compreender como a sexualidade é tratada, onde foi considerada uma construção histórica e social.

Para Ribeiro (2005), a sexualidade

“é um conjunto de fatos, sentimentos e percepções vinculado ao sexo, ou à vida sexual. É um conceito amplo, que envolve a manifestação do impulso sexual e o que dela é decorrente: o desejo, a busca de um objeto sexual, a representação do desejo, a elaboração mental para realizar o desejo, a influência da cultura, da sociedade e da família, a moral, os valores, a religião, a sublimação, a repressão” (pp. 17-18).

Embasado nesta fundamentação, a sexualidade não só diz respeito à consumação do ato sexual, mas também a outras maneiras de se obter prazer como, por exemplo, saciando curiosidades tidas como importantes para a criança.

Quadro 5 – Respostas categorizadas por gênero à pergunta: “Seu filho já fez pergunta sobre sexo ou sexualidade?”

	Total	Pai	Mãe
Sim	7	1	6
Não	15	1	14

De um modo geral, percebeu-se que as curiosidades das crianças voltaram-se mais para os aspectos biológicos da sexualidade, como: *“Como se engravida? O que é sexo? Para que se usa camisinha?”* (Questionário 01), *“Como o nenê vai parar na barriga da mãe”* (Questionário 09), *“Como ele tinha nascido”* (Questionário 12), *“Ja me perguntou como ela foi feita. Como se faz para ele vir ao mundo. Como se faz para ela ir para a barriga da mãe”* (Questionário 14) e *“O que é transar?”* (Questionário 15).

Um dos participantes apontou que a criança demonstrou curiosidade pela diferença de gênero: *“A minha filha já me questionou porque menina tem "perereca" e menino tem "pipi" (Questionário 05).*

De acordo com a análise das respostas obtidas nos questionários dos familiares, foi identificado que os significados construídos pelas crianças são diferentes dos construídos pelos adultos. Por exemplo, alguns familiares destacaram que as crianças já fizeram perguntas sobre sexo ou sexualidade, mas no momento de conversa sobre o corpo humano com as crianças, nem os meninos e nem as meninas demonstraram curiosidade em aprofundar os conteúdos abarcados no encontro, sobre as diferenças e as semelhanças do corpo humano masculino e feminino.

Na perspectiva da professora, os assuntos sexualidade e infância se complementam. Extração literal da entrevista sobre esta questão:

Professora: “Então...ah... eu acho que está bem ligado entre eles porque eles estão se conhecendo. Então eles perguntam, falam o que eles estão sentindo. Como falei para você eles são bem autênticos e bem sinceros então quando eles veem um amiguinho fazendo alguma coisa... A gente percebe assim que eles já falam, já olham para aquele outro lado e outros já são mais assim... ãããã.... infantil. Eles lidam mais fácil com essa... com a sexualidade. Então, tem umas meninas aqui que a gente nota que já são mais a floradas, já lidam com outra parte mais a florada porque acho que em casa também os pais falam mais... a gente não sabe como que é lidado com isso em casa. Tem aquela parte que eles são mais infantis que a gente percebe assim que eles não pegam muito assim no ar o que eles tão vendo, tão

falando, escutando e agora tem uns que eles já pegam bem meeesmo (ênfatisou) na parte de sexualidade e a gente vê que eles são bem mais esclarecidos” (SIC).

De um modo geral, o que a professora quis apontar foi que a manifestação das curiosidades individuais das crianças selecionadas para o estudo varia muito, e o meio social no qual estão inseridas exerce influência sobre seus comportamentos e tomadas de atitudes. Por exemplo, em ambiente familiar onde existe o diálogo, promove segurança através do aprendizado mediado por um adulto no processo de esclarecimento de dúvidas. Em ambiente familiar onde isto não ocorre, a criança pode vir a sentir a necessidade de buscar informação na extensão do lar, correndo o risco de apresentarem de forma distorcida e/ou preconceituosa.

Em momento da entrevista a professora retoma a questão no que diz respeito à sexualidade e ênfatisa a importância de trabalhar este assunto na escola de ensino fundamental. Extração literal da entrevista:

Professora: “Tá. Bom, essa parte de sexualidade... ãããã... é... ela tá sendo trabalhada, tá sendo estudada, porque hoje em dia as crianças às vezes.... (sussurra “pode falar?” e continua a fala) a gente sente que às vezes sofreu até abuso na família, então nós percebemos assim que ãããã... quando a criança ela tá agindo diferente, de um modo diferente, então nós temos que ter aquele olhar mais voltado para ela. Aí já envolve Coordenação, Direção, precisamos começar a lidar de um modo diferente porque ela se tranca, se fecha, então tem que ter cuidado para falar também com a família. Então, Ensino Fundamental trabalha bem essa área também, porquê? (reflete sobre a própria pergunta). Para tentar mostrar para as crianças que se tiver acontecendo alguma coisa com elas que podem se abrir e falar o que está acontecendo. Porque geralmente elas não falam. Então, nessa área, quando começa a conversar..... a escola começa a trabalhar e algumas vezes eles começam a se abrir. Porque as vezes com o adulto, lá na casa dele, com o estranho, ele está retraído, ele fica diferente, ele tem medo.. ele fica medroso... É difícil acontecer, mas já aconteceu ... em outras salas, que a professora percebeu que a criança estava medrosa, assustada, a hora que dava o sinal para ir embora para casa, ela não queria ir, ela chorava. E aí depois nós fomos vendo, olhando devagar, percebendo... então acaba tendo um ato diferente com ela alí. Não podia nem falar o que estava acontecendo, mas que estava acontecendo algo diferente com ela, estava sim. Então o Ensino Fundamental agora está sendo trabalhado essa área também por isso. Que está acontecendo muitos casos com as crianças... sobre sexualidade, pedofilia, então é trabalhado sim... com cuidado” (SIC).

Diante destas afirmações, percebeu-se que a escola onde a sala selecionada para o estudo situa-se, preocupa-se em abordar o tema sexualidade, em educação, embora não exista um planejamento pedagógico específico para abordar o conteúdo da temática diante de cada faixa etária. Esta escola realiza oficina voltada para o tema sexualidade onde a mesma faz parte do planejamento pedagógico, mas ocorre de maneira informal (não científico) e envolve todas as faixas etárias da escola. Assim sendo, os sujeitos passam a receber as informações de forma generalizada e não específica. A preocupação diante desta questão é se as crianças, de um modo geral, e envolvendo todas as faixas etárias da escola, estão preparadas para receber as mesmas informações uma vez que são distantes e o desenvolvimento também.

Outro ponto importante o qual merece destaque é que foi observado, especificamente nesta sala, que são respeitadas e levadas em consideração as peculiaridades individuais dos alunos e das alunas no que diz respeito a esclarecimento de dúvidas e limitações.

Quando perguntado à professora sobre quais os temas, situações e perguntas mais frequentes na sala de aula sobre sexo e sexualidade, ela afirmou que:

Professora: “Eles falam assim..., ô tia... ô... professora, a fulana tá com o peitinho de fora. Olha a blusa dela, o uniforme dela. O outro..... a professora aconteceu um caso esses dias que a menininha tava sentada no colo... sentada no colo do menininho e aí, mas a ... tinha uns que passavam e nem olhavam ... assim...achavam natural , mas uns chegavam e falavam assim ...ah... tá namorando e tá no colo do amiguinho. Onde já se viu menino sentar no colo da menina. Às vezes o outro fala assim ó... professora, olha o pipi dele... ele tá fazendo xixi e aí tá aparecendo.

Professora sussurra em voz bem baixinha: Não sei se é isso antes de concluir. Então eles são bem sinceros e autênticos ... têm uns que são mais maliciosos, outros não perguntam. Ai uns são mais maliciosos e a gente percebe que querem brincar. Às vezes eles perguntam para mim... O tia, porque que ela tá com a perninha de fora? Porque que tá com a calcinha aparecendo?” (SIC).

Todas estas questões voltam-se mais para curiosidades de cunho biológico da sexualidade, conforme pode-se correlacionar com as mesmas questões apontadas pelos familiares, para esta população. As informações apresentadas nos dados coletados junto aos

familiares e as apresentadas pela professora sobre estas questões relativas ao assunto sexo e sexualidade se complementam.

E a professora continua:

Professora: “Bom, na sala de aula é um pouco mais difícil eles fazerem âããã, alguma pergunta... A pergunta é feita sim, mas o ato consumido geralmente não é dentro de sala de aula. Já aconteceu de... ah professora a fulana tá namorando, fulano tá beijando, aí que nós falamos, eu pelo menos a gente fala assim... não, porque você não pode beijar um amigo? Ou não pode abraçar um amigo? Então nós temos aquela preocupação. Com delicadeza pois tem que saber lidar com isso. Às vezes tá acontecendo naturalmente e o olhar do adulto... o nosso olhar ... aquele olhar de ficar recriminando e falando. Então, aconteceu de duas crianças da minha sala uma sentando no colo do outro..., uma outra professora viu, chamou atenção dos dois aí conversou com a coordenadora e a coordenadora achou errado. Falou não, não, não, não ..., você devia deixar naturalmente, depois na sala de aula, ficar falando assim ó. Vamos saber tomando cuidado com as brincadeiras, porque aí as vezes ficar empurrando um no outro, ficar sentando no colo do outro pode cair e aí quando eu falo que é namoradinha como que eu disse... ah não, não pode se beijar, não pode se abraçar... porque eles tem mania de falar abraçando o outro. Tem crianças hoje em dia que não sabem o que é um carinho porque em casa a maioria o pai não beija o filho, ou não beija a filha e a mãe não tem essa troca de carinho. Então, quando ele vê isso aqui na escola ou o amiguinho beijando o outro, ou até acariciando o outro, mas assim... é uma coisa tão natural e ele já leva para o outro lado. Ele fala assim... tá namorando tia! Fulano tá namorando. Então nós falamos assim... não é namorando... ele é um amigo... amigo pode beijar, o amigo pode abraçar. O importante é ser amado, o importante é gostar. O importante é ser respeitado. Então isso nós temos que lidar com delicadeza, com preocupação para não ficar aflorando talvez uma coisa que ainda não tá na cabecinha deles. Vamos supor, eu procuro saber antes e conversar. Nós conversamos em grupo. Quando acontece alguma coisa muito séria eu trabalho com a Coordenação, com outros professores para ver como fazer com essa criança, mas geralmente nós conversamos no geral, no grupo, na equipe, perguntando para os amigos “não é bom namorar? Não é bom fazer carinho? Antes fazer carinho do que brigar?” Porque o olhar do adulto nem sempre é o olhar da criança então nós temos que ter cuidado com isso.” (SIC).

Este recorte da entrevista é importante porque demonstra como a sexualidade é abordada em sala de aula e também de um modo mais amplo, em outros contextos escolares. Muito destas questões também estão relacionados ao modo de como a professora vê esta

questão. Ela aponta que procura esclarecer dúvidas com respeito, sem expor os alunos, sem comportamento repressivo e procura sempre dialogar em grupo. Somente em casos especiais, individualmente. Por exemplo, quando existe suspeita de abuso sexual, relata-nos em conversa informal pós realização da entrevista.

Os depoimentos da professora entrevistada demonstraram que o conhecimento se constitui reciprocamente, na relação professora-alunos do primeiro 1º ano do Ensino Fundamental, população selecionada para o estudo.

A educação escolar precisa não apenas orientar, informar, conforme já dito anteriormente, mas também refletir, disseminar o conhecimento, refletir sobre valores, questões éticas, históricas e sociais, sexuais abrangentes. A postura desta professora em especial, ética e dialógica, é um exemplo profissional, além do mais, pode-se notar nos momentos de estágio voluntário que ela traz conteúdos extracurriculares e também busca se atualizar na formação profissional e informações complementares às apostilas.

A família é a base da educação, e em matéria de educação sexual, implica em reconhecer a importância da família e da escola no intuito de abordarem esta questão de maneira clara, informativa e consciente visando num futuro a possibilidade de colaborar para que os jovens do amanhã sintam-se mais seguros para lidar com questões relativas ao modo de expressar e compreender a sua sexualidade, manifesta nas relações de gênero.

4.2. O Cenário: As atividades lúdicas na Sala e o foco na questão de gênero e sexualidade

4.2.1. Contação de História

A leitura é importante para estimular a imaginação, a criatividade e a aprendizagem.

O Referencial Curricular Nacional (1998) afirma que

O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer, nesse processo, uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaio de soluções. A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem (p.32).

As comunicações sócio-culturais estabelecidas entre as pessoas possibilitam a organização, construção e (re)construção de conhecimentos.

Diante deste contexto, “a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário (Vigotski, p.97, 1984)”. Nesse sentido e na teoria de Vigotski (1984), fundamentada na perspectiva sócio histórica, a criança se desenvolve e se comunica a partir da interação dela com o meio social e cultural no qual está inserida, existindo a necessidade de mediação do outro para que ocorram a aprendizagem e o desenvolvimento cultural (Vigotski, 1984).

A experiência com o mundo real, externo, juntamente com a convivência entre as culturas e a sociedade, é que irão determinar a organização da construção de um sistema de signos (uso da linguagem e do pensamento), com o qual a criança compreenderá e decifrá o mundo. Portanto, através da socialização e dos vínculos estabelecidos nas relações interpessoais, é que a criança internalizará as regras existentes na sociedade e, aos poucos, aprenderá a conviver com elas e a respeitá-las. Sendo assim, o aprendizado despertará os processos internos de desenvolvimento através da interação social (Vigotski, 1991).

Entretanto, o adulto deverá compreender e identificar estas formas de comunicação e expressão que as crianças de cada faixa etária possuem, e desenvolvem no sentido de anunciar algo, seja pelos gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação. Afinal, são mecanismos que são capazes de explicitar seus conhecimentos e a linguagem oral é uma dentre aquelas a que têm acesso (Rocha, 2010, p. 17-18).

A leitura é um meio importante para o desenvolvimento de habilidades de comunicação como, por exemplo, o uso da linguagem, além de ser um instrumento que visa o estímulo à criatividade, à imaginação, à informação, acréscimo de cultura e, além do mais, auxilia no processo de alfabetização (Rocha, 2010). Por esses motivos optou-se por abordar o tema gênero, em forma de contação de história, para que fosse possível refletir junto às crianças selecionadas acerca da construção de identidades e papéis de gênero nas relações sociais, através de uma situação lúdica envolvendo a leitura. O contexto da contação de história está relacionado ao objetivo desta pesquisa onde foi compreender a sexualidade infantil nas relações de gênero por meio de atividades lúdicas como estratégia educativa.

As histórias estruturam o imaginário íntimo das crianças, impelindo-as a interpretar e relacionar os acontecimentos de sua realidade com os da ficção, por vezes presentes nos textos que escutam ou que leem (Ramos, 2011, pp.79-80).

Durante a contação da história o aluno 5 fez o desenho do Mário, um personagem que possui características de uma pessoa brava. Comenta que identificou-se com o personagem por ser um “pouquinho bravo”.

Figura 15 - Desenho feito pelo aluno 5 (15) **Figura 16**-Aluno 5 ilustrando seu desenho (16)



Fonte: fotografado pela autora



Fonte: fotografado pela autora

Na página 2 (dois) do livro, aparece uma menção onde os meninos vencem o jogo de futebol com a ajuda de Melissa, uma menina, que durante a comemoração da conquista ela foi excluída por todos do time, sentindo-se triste perante ao comportamento do restante do grupo. Destaque da página mencionada:

Figura 17 – página 2 do livro (17)



Fonte: fotografado pela autora

Este trecho da leitura estimulou os alunos a conversarem sobre questões relacionadas à exclusão social, preconceito, respeito às diferenças de gênero e tomadas de atitude sem pensar na consequência.

Algumas ilustrações dos comentários dos alunos sobre a questão de gênero: a aluna 2 disse “não importa a cor do amigo. Se os outros quiserem brincar com ele, pode”. O aluno 3 complementou “tem uma seleção de vôlei masculina e uma feminina”. E que também não existe somente o futebol como esporte unissex, relatou que há uma diversidade de esportes e, por conta disso, tem espaço e para todos os gostos. A aluna 16 disse “o professor de Educação Física daqui da nossa escola deixa os meninos e as meninas jogarem bola juntos!”.

Analisou-se neste encontro que a maioria das crianças presentes durante a leitura concordaram quanto a importância de tratar o próximo com respeito às diferenças, mesmo que em algumas ocasiões não concordem com elas.

Houve também divergência de opiniões. O aluno 4 interveio e disse “Oh, os meninos devem brincar de bola e as meninas de boneca, tia, eu nunca vi menina brincar de bola, só a X (falou o nome da colega de sala)”. Neste momento, foi perguntado a ele “E essa sua amiga, é o que?” O aluno 4 respondeu “menina”. Complementou-se o diálogo “E se você visse um montão de meninas jogando bola e elas chamassem você para brincar com elas, o que você ia achar disso?” O aluno 4 repensou sobre sua afirmação anterior e respondeu “Muito legal”.

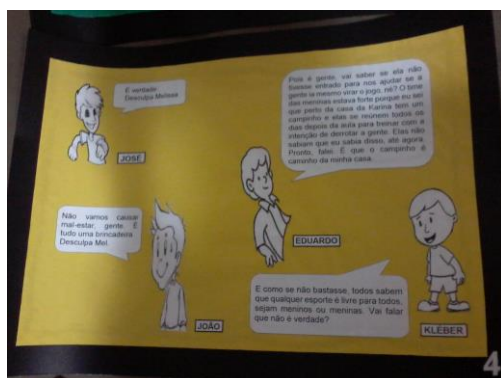
Outro ponto interessante deste encontro foi quando Corujão mencionou “Aqui nesta escola tem gêmeos que pensam diferentes”. Promoveu reflexão no sentido de que existem dois irmãos os quais foram criados no mesmo ambiente, pelas mesmas pessoas, com os mesmos costumes e regras, mas, cada um pensa e age de uma forma porque é uma pessoa individual, com vontades próprias. Complementamos a questão afirmando que existem ocasiões onde os gostos se assemelham e, em outros momentos, se divergem.

Outra questão envolvendo gênero, teve destaque, na fala da aluna 7, em que ela apontou “As vezes eu brinco com coisas de menino... de bola, de basquete...às vezes até minhas amigas participam. Às vezes meu irmão brinca de brincadeira de menina, de boneca... sozinho”. Ela disse também, sentir-se confortável em brincar com brinquedos, considerados socialmente de meninos e que seu irmão brinca de bonecas, quando tem vontade, mas sem os amigos. O simples fato de brincar com o brinquedo identificado socialmente como do outro gênero não significa que vá ocorrer inversão de papéis de gênero masculino e feminino. O desenrolar da brincadeira incluiu a criança nas relações sociais, por meio das representações de papéis e regras existentes e/ou imaginárias e, ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento da consciência assim como da personalidade infantil (Elkonin, 2009). Segundo Elkonin (2009) referenciando às brincadeiras infantis, o tema “é o campo da realidade reconstituído pelas crianças” (p.35).

O aluno 8 refletiu sobre o comportamento das torcidas esportivas “Já que vocês estão falando de time, não tem nenhuma diferença entre os times, só que um ganha e um perde. Não deve ficar brigando só porque um perdeu e o outro ganhou. No caso, todos os times são diferentes, e também não é só porque um torce para um time que o outro que torce para o adversário que o outro tem que ficar bravo”. Com essa fala o aluno quis dizer que ganhando ou perdendo nós precisamos respeitar o outro e aprender a lidar com a perda, entendendo que um dia a gente ganha e outro perde, e que não é preciso entristecer por conta disso. Neste momento retomou-se ao livro enfatizando “Como no livro os meninos ganharam com a ajuda da Melissa, mas eles poderiam ter perdido a partida e iriam precisar aprender a lidar com a derrota”.

Já no final do encontro o aluno 8 disse “Eu gostei da história porque os meninos pediram desculpa para a Melissa e (permanece segundos em silêncio) não deve largar os outros e nem expulsar do jogo, nem expulsar de grupo de futebol, essas coisas”. Referiu-se à página 4 do livro. Segue, abaixo, a ilustração da mesma.

Figura 18 – página 4 do livro (18)



Fonte: fotografado pela autora

Com esta fala, o aluno 8 quis mostrar que as pessoas possuem os mesmos direitos, independente do sexo. Completou sua fala “Se um tratar o outro bem, o outro vai tratar ele bem também. Se o outro tratar ele mal, o outro vai tratar ele mal também”.

4.2.2. Caixa de Curiosidades

Segundo Carloto (2010), “A construção dos gêneros se dá através da dinâmica das relações sociais. Os seres humanos só se constroem como tal em relação com os outros”

(Carloto, 2010). Enquanto construção social, o gênero diz respeito a classificações pré-determinadas de papéis perante o sexo feminino e o masculino, onde a sociedade e a cultura são os agentes responsáveis por estas determinações. À medida em que ocorrem as relações interpessoais de gênero por intermédio da cultura, ocorre também o processo de construção do mesmo que está relacionado ao modo de como cada sujeito captará e se relacionará com o ambiente social no qual está inserido. Ainda sobre este conceito, Rodrigues e Vilaça (2010) fundamentam que o gênero, enquanto categoria social, exerce influência sobre os comportamentos e as atitudes das pessoas (Rodrigues e Vilaça, 2010).

Os brinquedos são empregados “ativamente na construção de processos identitários dos sujeitos infantis” (Bujes, 2004), ele é considerado um artefato cultural. Em sua dimensão simbólica existe uma multiplicidade de significados. Portanto, os brinquedos genéricos, segundo Bueno (1996), significa “que diz respeito a gênero; geral; que tem o caráter de generalidade” (p. 322), serviram para mediar, de forma lúdica, a atividade selecionada para este encontro.

De acordo com Oliveira (1995, p. 26), a mediação, em termos genéricos, pode ser considerada “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Para que os seres humanos tenham acesso ao conhecimento é necessário que o mesmo seja mediado por alguém, e essas relações tornam-se mais complexas ao longo da existência humana e o convívio social amplia-se na extensão da convivência familiar (Vigotski, 1998).

A mediação por signos (elementos que representam ou expressam situações) possui uma característica própria, influenciando o sujeito no seu modo de pensar e tomar atitude e não sobre o ambiente de convivência social. Diante deste contexto, os signos representam meios auxiliares diretos ou indiretos de solucionar determinados problemas. Como, por exemplo, um pedreiro que precisa derrubar uma viga, mas entre ele (sujeito) e a viga (objeto sobre o qual se pretende agir) aparece a marreta (instrumento mediador da ação) que é exterior ao homem e, por este motivo, sua função simbólica passa a ser mediadora da ação (Vigotski, 1998).

Diante desta afirmação e levando em consideração a fundamentação do conceito de gênero proposta por Scott (1990) onde a autora define gênero como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, considerando, segundo a autora, como um primeiro modo de atribuir significado às relações de poder (Scott, 1990). A partir deste conceito e fundamentações foi desenvolvida uma atividade para ser aplicada junto às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, utilizando os brinquedos

selecionados para este encontro e levando em consideração para as análises, às representações sociais que as crianças possuem em relação aos brinquedos.

Procurou-se mediar momentos de informação e reflexão sobre os brinquedos selecionados para este encontro, mas sem influenciar nas escolhas das crianças quanto ao seu uso e classificação, de acordo com seus conceitos, como sendo utilizados por meninos e meninas, somente por meninos ou somente por meninas. Fundamentado no pensamento de Vigotski (1998) e levando em consideração o apontamento anterior, o instrumento mediador utilizado para este encontro foi o brinquedo o qual possui uma importante função simbólica (Vigostki, 1998). Esse simbolismo está relacionado a um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural representada pela criança enquanto brinca com o objeto e/ou demonstra o que pensa sobre ele, como foi no caso da atividade proposta para este encontro (Vigotski, 1998). Além do mais, a criança socializa através da brincadeira e promove-se uma aprendizagem social.

Procurou-se também analisar como as crianças compreendem a construção do gênero, manifestam a sexualidade diante deste contexto lúdico e também observar se existe influência por padrões de comportamentos sociais, levando em consideração o que Brandão et al. (2006) retoma em seus estudos sobre a influência dos valores culturais sobre o modo de como as pessoas manifestam a sua sexualidade e se relacionam com o outro nas relações sociais (Brandão et al., 2006) refletindo que a influência da cultura possui relação direta, interferindo, na formação do cidadão.

Levando estas questões em consideração iniciou-se o encontro junto às crianças onde, primeiramente, será demonstrado as respostas em forma descritiva quanto a divisão das categorias de análise (menina, menino, menina e menino) segundo indicações das crianças, posteriormente, analisou-se as respostas obtidas e, por fim, demonstrou-se alguns comentários dos alunos em momento da roda e conversa sobre os brinquedos desta atividade.

As respostas: o primeiro brinquedo exposto foi uma boneca. A maioria da sala, imediatamente, ao vê-la, disseram que era de menina. Somente os alunos 9 e 10 não concordaram com os demais da classe: 22 (vinte e duas) crianças concordam que a boneca é para as meninas e 2 (duas) crianças concordaram que meninos também brincam de boneca.

O segundo brinquedo apresentado foi uma bola onde 14 (quatorze) concordaram que meninos brincam de bola, 4 (quatro) alunos discordaram e 6 (seis) afirmaram que a bola pode ser usada por meninos e meninas.

Quando apresentado aos alunos o ferro de passar roupa, somente o aluno 9 levantou a mão concordando que o ferro poderia ser usado, indicado, para o uso de meninos: 17

(dezessete) crianças não concordaram, respondendo que é de uso para ambos os sexos, 6 (seis) acharam que o ferro é um objeto de uso apenas feminino.

Foi apontado pelos alunos 11,12 e 13 que a vassoura serve para os meninos brincarem e/ou utilizarem na limpeza da casa: 3 (três) outros alunos levantaram a mão afirmando que é de uso, ou pode ser mais utilizado pelas meninas e os 17 (dezessete) demais crianças concordaram que a vassoura é de uso masculino e também feminino.

Dez crianças apontaram o skate como algo a ser utilizado mais pelos meninos. Ninguém concordou que somente mulher anda de skate e 14 (quatorze) crianças entraram em consenso afirmando que tanto meninos quanto meninas utilizam skate.

Quando apresentado um carro aos alunos, 4 (quatro) crianças afirmaram que era utilizado, nas brincadeiras e dia a dia, mais por meninos e homens, 2 (duas) crianças afirmaram que é utilizado somente por meninas e 18 (dezoito) concordaram em responder meninos e meninas à esta questão.

Dezessete crianças referenciaram a corda como objeto utilizado pelos meninos e também pelas meninas, 4 (quatro) concordaram que a mesma destina-se somente aos meninos e 3 (três) responderam que somente meninas brincam de corda.

O próximo brinquedo apresentado às crianças foi um carrinho de bebê. Somente o aluno 11 achou que os meninos brincam com este item. 15 (quinze) crianças associaram o brinquedo com a imagem feminina e os 8 (oito) restantes da turma concordaram que tanto meninos quanto meninas podem brincar com o carrinho de bebê.

Dezessete alunos fizeram referência à bicicleta como utilizado por eles e elas, 6 (seis) crianças concordaram que a mesma é de uso apenas masculino e 1 (uma) criança respondeu menina.

Quanto ao brinquedo guitarra, 13 (treze) alunos e alunas entraram em acordo que meninos e meninas utilizam este item, 10 (dez) concordaram que o objeto é mais utilizado por meninos e apenas o aluno 14 acha que a guitarra é utilizada somente por mulheres.

Em relação ao pião, as respostas foram 12 (doze) para os meninos, 2 (duas) para as meninas e, por fim, 10 (dez) concordaram que meninos e meninas brincam de pião.

Sobre a espada, 17 (dezessete) crianças disseram em consenso que esta é considerada um brinquedo de menino, 2 (duas) crianças concordaram que também pode ser utilizada por meninas e 5 (cinco) responderam meninos e meninas. Na apresentação deste brinquedo pode-se notar que os meninos ficaram mais eufóricos em relação ao comportamento das meninas.

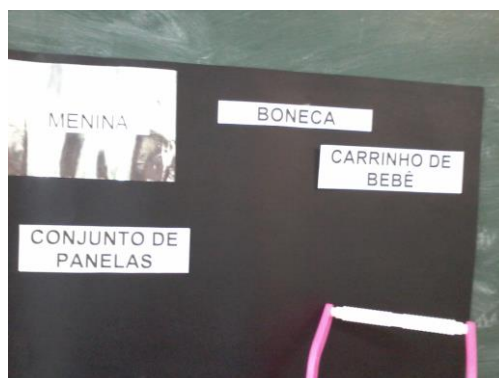
Dezoito crianças indicaram que o conjunto de panelas é mais apropriado, utilizado, por meninas, 3 (três) concordaram que também é usado por meninos e as outras 3 (três) concordaram que pode ser usado tanto pelos meninos quanto pelas meninas.

Quando um boneco (com características representando um guarda) foi apresentado à sala, foi unânime a resposta. Todos da sala concordaram que somente meninos brincam com este item. A manifestação desta resposta foi silenciosa. Somente levantaram a mão, sem palavras.

O último brinquedo apresentado foi um regador de plantas. A maioria da turma, 12 (doze) crianças concordaram que, tanto meninos quanto meninas, utilizam este recurso e/ou podem brincar com o mesmo: 6 (seis) crianças disseram que somente meninas utilizam este item e as outras 6 (seis) responderam somente meninos.

Análise das categorias: de um modo geral, os brinquedos que as crianças caracterizaram mais para uso de meninas foram: boneca, carrinho de bebê e conjunto de panelas. Abaixo a fotografia do quadro de respostas exposto na lousa da sala, de acordo com o que os alunos nos forneceram após entrarem em consenso sobre os itens apresentados no dia da atividade:

Figura 19: Painel menina-respostas (19)



Fonte: fotografado pela autora

Os itens relacionados a ambos os sexos foram: ferro de passar roupa, vassoura, skate, carro, corda, bicicleta, guitarra e regador de plantas. Respostas:

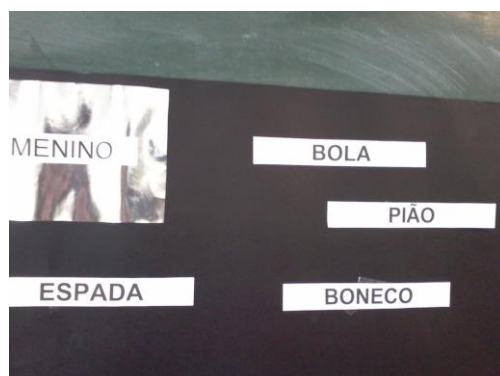
Figura 20: Painel meninos e meninas-respostas(20)



Fonte: fotografado pela autora

Os brinquedos classificados como de uso masculino foram: pião, espada, boneco (com características representando um guarda) e bola. O consenso coletivo:

Figura 21: Painel menino-respostas(21)



Fonte: fotografado pela autora

Ao utilizar o gênero como categoria de análise, na tentativa de compreender como as crianças selecionadas para o estudo classificam os brinquedos e seu uso, pode-se constatar algumas questões importantes. Por exemplo, as crianças associaram as questões alimentares e os cuidados a bebês, à figura feminina. Tarefas de maior responsabilidade. Questões como passar roupa, regar as plantas e varrer a casa, foram tidas pelas crianças como possível de serem realizadas por meninos e meninas. Tarefas estas as quais podem ser flexibilizadas no dia a dia por serem de menor responsabilidade. Também associaram alguns brinquedos ao esporte e ao lazer. São eles: skate, carro, bicicleta, corda e guitarra. Brinquedos considerados mais dinâmicos foram classificados como predominantemente masculinos. A bola, o pião, a

espada e o boneco foram os citados pelos alunos. Associaram a figura masculina mais ao esporte e ao lazer.

Concluída a etapa anterior, iniciamos a roda de conversa sobre os brinquedos. Nesta, iniciamos as reflexões com a apresentação da bola. Para que todos pudessem usufruir das mesmas oportunidades de participação, e, também pelo fato de terem se apresentado bastante animados para a discussão, combinamos de organizar as participações por fileira. Nem todos os alunos tiveram interesse em expressar sua opinião no grupo. Portanto, apresentaremos as respostas dos interessados em expressar-se espontaneamente.

Era perguntado aos alunos da fileira “Quem desta fileira gostaria de falar algo sobre este brinquedo?”. Diante desta questão os interessados manifestavam-se. Os comentários em destaque, sobre a bola, foram “Meninos jogam futebol e meninas brincam de boneca”, aponta o aluno 15. O mesmo aluno completa sua própria fala ao dizer “Não é que não pode deixar os meninos brincar só de bola. Tem que deixar as meninas brincar de bola com os meninos. O tia... e também se um menino tá brincando de boneca a menina tem que brincar também. Os meninos e as meninas”.

A aluna 16 diz “A bola é para todo mundo e todo mundo tem que jogar junto”. A aluna 2 diz “Porque homens gostam mais de bola e meninas gostam mais de boneca e brincar de casinha”.

Ainda sobre a bola, algumas respostas sobre ela não foram associadas as questões desenvolvidas e/ ou refletidas na roda de conversa do encontro anterior - livro. Pudemos constatar que embora os alunos tivessem compreendido bem o conteúdo abordado no primeiro encontro (contação de história) e tivessem participado com entusiasmo, o conteúdo manteve-se naquele dia. A comparação é possível levando-se em conta ao fato de que nas respostas da atividade da caixa de curiosidades, as crianças relacionaram a bola, ao masculino. Já nas respostas refletidas na roda de conversa, a qual aconteceu posteriormente a apresentação de todos os brinquedos, a opinião de alguns alunos mudou em relação a este item e a de outros, a maioria, se manteve. Percebemos que algumas crianças foram influenciadas pelas respostas das outras. Segundo Vigotski (1998) a idade pré-escolar, quando a criança tem por volta dos 6 (seis) e 7 (sete) anos, a fase do desenvolvimento em que se encontra relaciona-se a um modo de pensar concreto (1998). Segundo o mesmo autor, cada fase do desenvolvimento representa uma atividade importante e, na fase do desenvolvimento da população selecionada para o estudo, em idade pré-escolar, a atividade representativa principal é a brincadeira porque a criança passa a dar sentido aos objetos das brincadeiras e não apenas manipula-os (Vigotski, 1998).

No princípio da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estado precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (Vigotski, 1998, p. 122).

A criança cria conceitos sobre o mundo externo e o interioriza para si através das brincadeiras, nas representações de papéis (Vigotski, 1998).

Sobre o pião, “Eu acho que meninos e meninas brincam de pião”, diz o aluno 17. O aluno 6 completa a fala de 17 “Porque eu ganhei um pião e eu acho que é de homem”. Em relação ao boneco, o aluno 5 afirma “É de menino, mas se as meninas quiserem não pode brincar. Só isso”. Sobre o boneco mais ninguém da fileira teve interesse em fazer comentários.

Quando apresentamos a espada, o aluno 5 disse-nos “É de menino porque é legal”. O aluno 15 comenta “Menino e menina pode brincar de espada porque é certo. Não pode falar que não pode brincar porque é cor de homem... essas coisas... homem pode usar rosa, vermelho, roxo... cor de homem é azul, verde e amarelo”.

Na sequência apresentamos a boneca, onde as respostas sobre este item foram “É legal brincar de boneca, é gostoso. Os meninos não brincam de boneca”. A aluna 16 completa a afirmação da colega “O tia, eu acho que os dois podem brincar de boneca. Tanto o carrinho como a boneca eu acho que os dois têm direito de brincar”.

A primeira resposta fornecida sobre o carrinho de bebê foi “Meninos e meninas têm que brincar porque os meninos é os pais, as menina, é as mãe (sic)”, afirma a aluna 2. A criança associa a brincadeira à realidade projetada no futuro-realidade concreta. Logo vê-se hoje como criança e pensando no futuro, amanhã será uma adulta. Através das brincadeiras as crianças representam os papéis sociais. Segundo Vigotski (2008), “qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária”. (Vigotski, 2008 p. 28). Vigotski (2008) fundamenta que a criança na primeira infância está aprisionada à situação concreta e, desta forma, age somente a partir do objeto concreto, visual e o qual pode tocá-lo e atribuir significados a ele nas brincadeiras em diversos contextos e simbolismos (Vigotski, 2008).

Desta forma, quando refletimos sobre quem vai cuidar do bebê, em diferentes situações familiares (família somente de casais e/ou membros homens, família somente de

membros e/ou casais mulheres e família de membros e/ou casais masculinos e femininos). A fala de uma das crianças enfatizou o papel da mulher enquanto cuidadora e desconsiderou o papel masculino no sentido de exercer esta função. A aluna 2 comenta que “Quando não tem uma mulher chama uma babá. Quando uma mãe vai trabalhar aí a outra cuida”. Em contraponto, o aluno 5 afirmou o contrário, onde afirma que “Quando não tem homem o tio cuida”.

Ainda sobre a questão do carrinho de bebê, uma das crianças afirmou que conhece uma família a qual possui dos pais e duas mães. A aluna 7 afirma “Tem duas mães e dois pais. Um filho mora com um pai e o outro, com a outra mãe. A mãe o pai ajuda com as crianças. Os dois pode ajudar”.

Em relação ao jogo de panelas houveram algumas falas interessantes as quais remetem as questões de gênero, sendo elas: “Os homens são preguiçosos e por conta disso não cozinham”, diz o aluno 3. Ainda sobre a questão de gênero, ele caracteriza as pessoas do mesmo sexo que o seu como preguiçosos e por conta dessa característica, atribui a não preferência pela cozinha. Retoma a questão quando afirma “Se não fossem preguiçosos poderiam cozinhar”, nos diz 3.

“É de mulher porque as mulheres cozinham”, diz o aluno 8. A aluna 16 discorda, afirmando “Meu pai cozinha... então os dois podem cozinhar”. A aluna 16 também comenta que “Os homens só fica comendo e depois não querem lavar o prato”.

Sobre o skate, somente houve uma resposta, onde a aluna 2 aponta “Eu já vi uma vez uma menina andando de skate”. Corda: ninguém da fileira quis fazer comentário. Quanto ao carro, “As meninas podem brincar também porque quando elas tem um carro de verdade elas dirigem também”, diz a aluna 2. A aluna 7 completa a afirmação de 2 quando diz que “Todo mundo pode dirigir quando tiver carta”. O aluno 9 afirma “As vezes no dia a dia tem só homem dirigindo e as vezes tem só mulher”.

As respostas relacionadas à vassoura foram “A vassoura é para todos os homens e as mulheres. Porque quando os homens não querem, as mulheres varrem... e quando as mulheres querem, os homens varrem”, afirma 2. O aluno 9 afirma “Os homens e as mulheres usam a vassoura para varrer a sujeira... os pós que tem no sofá, mas alguns são forçado e aí só as mulheres fazem. Tem outra coisa que eu tenho pra falar... os homens tem que ajudar as mulheres a varrerem que nem o meu pai... ele... ele é forçado ele... sabe o que ele faz? (sic) Fica lá deitado e já arruma briga lá em casa...” (sic).

Sobre o regador de flores, houve uma fala onde o aluno 18 exemplifica a questão na sua afirmação “Às vezes os homens podem regar as flores e as vezes as mulheres porque tem jardineiros e jardineiras”.

Quanto ao ferro, o aluno 3 diz que “Os dois podem passar roupa”. Ninguém mais da fileira quis comentar sobre este item.

Em relação à bicicleta, houve alguns comentários, como: “Meninos e meninas podem brincar com coisas de mulher”, afirma a aluna 7. A criança mencionada identifica a bicicleta com somente para o uso de mulheres. O aluno 10 completa a afirmação de 7 dizendo “Não importa a cor da bicicleta, qualquer cor pode ser de homem e de mulher”. Identificou a bicicleta com somente para o uso de mulheres por conta da cor que sobressai na apresentada à sala para esta atividade. Cor destaque rosa.

Figura 22 - bicicleta (22)



Fonte: fotografado pela autora

E, por fim, sobre a guitarra obtivemos duas respostas. A primeira foi “Mulheres e homens podem usar. Não importa a cor”, diz o aluno 17. A outra criança disse “E se houver uma mulher sertaneja? Ela toca violão”, diz o aluno 10.

Os exemplos dos recortes das falas dos sujeitos desta pesquisa condizem com o que Filha (2011) menciona em seus estudos sobre a análise de livros infantis com as temáticas: sexualidade, gênero e diversidades. A autora conclui que as representações de gênero que as crianças e os adultos construíram são fortemente influenciadas pela sociedade (Filha, 2011). Reflete também, de acordo com os dados obtidos em sua pesquisa, que se espera socialmente dos meninos que possuam ou incorporem características de poder, força e proteção (Filha, 2011). Já das meninas, a pesquisa conclui que historicamente a sociedade espera que sejam dóceis, gentis e submissas (Filha, 2011).

Em seus estudos sobre as brincadeiras de meninos e meninas em uma escola de educação infantil, Finco (2003) reflete sobre papéis e comportamentos pré-determinados pela sociedade em relação ao sexo masculino e ao feminino. Em conclusão, a mesma autora pontua que a escola não é neutra e a mesma interfere diretamente na construção da identidade do gênero de forma desigual (Finco, 2003).

Nos estudos de Coelho e Costa (2013) sobre o discurso das enfermeiras da cidade de Barbacena, os resultados apontaram para a subjetivação pela sexualidade feminina como sendo orientada mais ligada ao modelo maternal, dócil, desencadeando comportamentos e dependência e submissão (Coelho e Costa, 2013).

Nos estudos de Filha (2011) sobre como as crianças constroem representações de gênero a partir da descrição física e comportamental de princesas e príncipes dos contos de fadas clássicos, a autora aponta como resultado que as representações de gênero que construíram estão fortemente presentes e reforçadas na sociedade (Filha, 2011).

Fazendo uma breve análise entre este encontro junto as crianças e o realizado e já descrito anteriormente, diante desta população e faixa etária constatou-se que existe uma certa dificuldade, ainda que discreta, em compreender e refletir sobre a situação concreta e abstrata sobre determinados assuntos e situações. Exemplo: no dia da leitura as crianças chegaram à conclusão em consenso coletivo que o futebol é um esporte praticado por homens e mulheres. Já no dia da atividade da caixa de curiosidades quando foi-lhes apresentada a bola, as crianças classificaram-na como de uso masculino apenas.

4.2.3. Corpo humano (semelhanças e diferenças)

Foi confeccionado um material lúdico o qual diz respeito ao desenho do corpo humano nu, de frente e de costas, sendo um do gênero masculino e outro de gênero feminino. As imagens foram representadas e desenhadas em um papel pardo, na medida de 66(sessenta e seis) por 96(noventa e seis) centímetros e esta imagem foi recortada e transportada a um EVA onde nele foi aplicado o molde e de acordo com as medidas, foram confeccionadas roupas para as figuras. As mesmas foram desenvolvidas em material EVA para que pudessem ser coladas e retiradas nas imagens com facilidade. Foram aplicados pedaços de durex dupla face sobre as imagens para fixar as vestimentas e conforme era conversado sobre as partes dos corpos com os alunos as roupas eram destacadas separadamente. Foram datilografados os nomes das partes dos corpos. Os mesmos foram impressos e colados ao lado de cada figura, em seus respectivos locais, para que os desenhos pudessem ficar melhor representados e, para

uma melhor elaboração e compreensão entre o significado escrito e a imagem (ilustrada através da figura do corpo humano). O objetivo desta atividade foi trabalhar junto as crianças o assunto corpo humano, onde, por sua vez, promoveu-se reflexões acerca das diferenças e das semelhanças entre os gêneros masculino e feminino.

O material acima apresentado permaneceu fixado na lousa do início ao término da atividade. A mesma foi iniciada com uma pergunta central realizada pela pesquisadora “O que o homem e a mulher têm de parecido e de igual?”

Diante desta questão, as crianças começaram a falar todas ao mesmo tempo, apresentando vários exemplos. Alguns disseram “boca” “língua” “umbigo” “braço” “nariz” “perna” “joelho” “coxa” “joelho” “pescoço” “olho” “peito” “pé” “mão” “braço” “cabeça” “ombro” “cor de pele” “partes íntimas” “roupa”. Foram vários os ruídos e todos quiseram participar um falando mais alto do que o outro, para se sobressair aos demais. Quando uma das crianças mencionou a roupa, foi aproveitada a oportunidade para comentar que a vestimenta é um acessório utilizado para cobrir as partes do corpo humano. Foi refletido rapidamente, para não perder o foco do estudo e da atividade do dia, que é preciso se vestir para as partes íntimas não ficarem expostas e também por conta dos cuidados pessoais assim como respeito às regras sociais. Foi perguntado às crianças “Alguém anda por aí sem roupa? Se andar, o que vocês acham que acontece ou o que podem achar desse comportamento?” Procurou-se refletir que na vida social existem regras e que as mesmas devem ser cumpridas.

Ainda sobre esta questão, foi refletido sobre o apontamento feito pela pesquisadora em forma de questionamento “Já pensou se alguém sentar no chão sem roupa? Então... vamos pensar... cachorros as vezes fazem xixi e cocô no chão, as vezes o lixo e outras sujeiras caem no chão... aí tudo isso vai entrar em contato com a nossa parte íntima e seria perigoso porque se isso acontecesse, muitas doenças poderiam ser transmitidas por este contato. É por isso que precisamos usar calcinha e cueca para proteger as partes íntimas e usamos roupas, para as roupas íntimas não ficarem aparecendo.

Diante desta questão, a aluna 7 diz: “Meu irmãozinho as vezes senta no chão pelado. Ele é pequeno. É um bebê”. Neste momento foi dito pela pesquisadora que este bebê não entende tudo isso o que foi explicado por ser ele ser muito pequeno e que, seria interessante, se ela pudesse ensiná-lo da maneira considerada saudável porque quando as crianças são bebês elas ainda não têm a consciência do que é importante ou não.

Como houve uma resposta onde foi citado que a cor da pele era uma parte do corpo, foi esclarecido que a mesma tonaliza o corpo, fazendo parte do todo, mas que não é uma

parte. Foi comentado que a mesma é uma característica que distingue as raças entre os povos, como por exemplo, o branco, o negro e o indígena.

Após este esclarecimento, continuou-se a ouvir as crianças sendo que 05(cinco) delas, entre meninos e meninas, acharam que as partes íntimas do corpo masculino e feminino são iguais. Enquanto os demais participantes desta atividade permaneceram emudecidas. No total, 19 crianças participaram da atividade.

A partir da pergunta central foi-se refletindo junto com as crianças quanto ao esquema corporal, iniciando-se a apresentação pela cabeça e, terminando com os pés.

No dia desta atividade, as crianças sentiram a necessidade de opinarem no momento em que eram apresentadas as partes do corpo, individualmente. Visto estas questões, foi combinado que quem tivesse alguma dúvida sobre a atividade pudesse ser esclarecida ou comentada quando sentissem necessidade individualmente. Houveram alguns combinados:

- Quando um fala o outro escuta;
- Cada um falar de si;
- Levantar a mão para falar para evitar não ouvir a outra pessoa.

Sobre as partes do corpo: Houve conversa sobre os cuidados corporais, as características das partes do corpo e qual a função das mesmas.

Uma observação curiosa foi quando a blusa das 02(duas) figuras foi retirada. O aluno 9 disse em voz alta nesse momento: “Olha a tetinha” (sic). Esse comentário provocou risos. Não houve repressão e nem ocorreu outro comportamento a não ser o da intervenção por parte da pesquisadora, comentando diante desta questão que cada pessoa chama as partes do corpo como quiser, mas que é importante que todos aprendam os nomes corretos. Desta forma, foi diferenciado o peito (masculino) do seio (que cresce conforme a mulher se desenvolve) e a mama, quando em fase de amamentação (feminino). Foi falado que somente a mulher tem a condição de amamentar um bebê e que as partes do corpo humano vão se desenvolvendo, e que em algumas delas crescem pêlos. Ainda sobre este assunto, o aluno17 disse: “E também tem uns animais que também tomam leite porque são mamíferos”. Disse que o assunto do dia fez com que ele relembresse das informações tidas na aula de ciências.

As crianças em desenvolvimento são curiosas e curiosidade faz parte do princípio de conhecer-se e desenvolver-se. É um momento de descoberta e busca de prazer e, além do mais, a sexualidade faz parte deste processo de “[...] aquisição subjetiva e sociocultural da

identidade humana, na relação com o mundo, na descoberta de si e na apropriação significativa da cultura” (Nunes e Silva, 2000, p.11).

Dando continuidade na atividade, destacou-se das figuras as bermudas e, por conta disso, os órgãos genitais ficaram expostos. As crianças (meninos e meninas) agitaram-se novamente. Ouviu-se vários ruídos de “Ahhhhhhhhraa! Óhh ui...nossaaaa” (sic) e pôde-se observar alguns risos envergonhados ao verem os corpos nus fixados na lousa.

Levando em consideração a sexualidade como sendo uma construção social, histórica e política, muitas vezes relacionada à regulação de comportamentos impostos pela sociedade e também pela cultura (Suplicy et al., 2000), focalizou-se a criança, diante desta atividade e seus comportamentos expressivos de riso ou vergonha com naturalidade, respeitando sua maneira de expressar.

O aluno 17 disse que a parte íntima da menina chama-se “Perereca” (sic). A aluna 2 chamou-a de “Vegina” e a aluna 7 mencionou “A minha perereca está assada”. A nomenclatura “vegina” aproximou o termo correto. Mostra que esta criança já teve uma informação anterior sobre o assunto e/ou pré-conceito.

Sobre a menção de 7, como foi discreta, e os alunos não se atentaram ao comentário feito por ela, achou-se importante não expor a aluna, por ser um assunto pessoal visto que a informação foi compartilhada no grupo. Caso a mesma aluna tivesse insistido na questão, pensou-se que seria possível promover reflexões no grupo, mas não foi o caso.

Sobre a figura masculina, quando perguntado sobre o nome do órgão genital, a sala toda respondeu num forte coro “Pêêênis” (sic) e somente o aluno 5 disse “Saco” e o aluno 11, “Pipi”. Sobre a parte localizada abaixo do pênis, o aluno 11 disse que a mesma chama-se “Bolinha” e o aluno 9, “É o Saco”. A aluna 2 e o aluno 15 disseram referindo-se ao saco escrotal “Ele tem três bolas”. “Não tem três bolas... são duas bolas”, diz o aluno 12 referindo-se também a esta mesma parte do órgão genital masculino. Pelas informações obtidas através da atividade, o ser masculino se destacou no grupo porque as curiosidades pela parte genital do corpo masculino foram mais explícitas do que as relativas ao corpo feminino. Pela expressão facial das meninas, pode-se notar curiosidade e ao mesmo tempo, vergonha, em conhecer seu corpo. Já os meninos, sorriam com expressão de gozação quando foi conversado tanto sobre o corpo feminino quanto masculino. Não foi uma manifestação maliciosa por parte do grupo de meninos, mas um modo de fazer palhaçada, brincar com a questão.

Sobre o ânus, algumas poucas crianças nomearam-no de “cú”. A maioria, disseram o nome correto desta parte do corpo - ânus. Em relação às nádegas, todos da turma apelidaram-

na de “bumbum”. Essas duas partes íntimas não despertaram tanta curiosidade quanto o pênis, e a vagina.

Foram feitas algumas recomendações nos momentos da roda de conversa sobre higiene e cuidados pessoais. Meninos: puxar a pele do pênis para que haja a higienização por dentro e por fora da parte íntima masculina.

Meninas: lavar e enxaguar bem por dentro e por fora da parte íntima feminina para tirar o suor e evitar mau cheiro, bem como coceiras.

Cuidados especiais: foi refletido junto aos alunos que o corpo é deles e que é importante que a higienização seja feita por eles próprios. O banho (por exemplo) é um momento particular e, por conta disso, considerado bastante íntimo de cada pessoa com o seu corpo. Orientou-se que em algumas ocasiões é necessário pedir ajuda, mas é importante que seja solicitada somente em caso de necessidade e, se for o caso, por uma pessoa de confiança, familiar adulto. Foi mencionado também que caso alguma pessoa tiver comportamento estranho em relação às partes íntimas, como, por exemplo, tentar espiar, mexer, falar algo maldoso, o recomendado é contar o ocorrido para uma pessoa de confiança. Preferencialmente um adulto. Foi justificado o apontamento pensando que esse comportamento pode indicar que tem alguma coisa estranha acontecendo e essa pessoa, que espia, que tenta mexer, pode não estar bem-intencionada. Foi citado também o exemplo de quando alguém desconhecido oferece um doce e/ou para andar de carro com crianças.

A aluna 2 comentou em voz alta “Um dia eu vi o pai de uma menina esfregando uma bala no pênis dele e depois ele tentou me dar. Eu não quis e ele deu para a mulher dele e ela jogou no chão”.

Voltando a questão das diferenças, a aluna 2 relatou. “Também tem homem que quer ser mulher”. Reforçou-se a afirmação do aluno exemplificando que existem pessoas que não estão satisfeitas com a imagem corporal e desejam possuir o corpo de outra pessoa. Foi comentado também que pode ser uma mulher desejando ser um homem-inverso do que 2 falou.

A aluna 2 afirma diante do comentário anterior “Sapatão”, “Gay”. O aluno 12 completa a afirmação de 2 “Sapatão é mulher com mulher”. Concluiu-se a questão dizendo que às vezes existem pessoas que gostam de gente do mesmo sexo (homossexual), como mulher gostando de mulher e em outras ocasiões, homens preferem a companhia de homens. Já em outros casos, homens gostam de mulheres e mulheres de homens (heterossexual). Refletiu-se que é preciso respeitar as diferenças e as escolhas das pessoas.

De um modo geral, as crianças relacionaram questões alimentares e cuidados a bebês e à imagem feminina. Tarefas de maior responsabilidade. Por outro lado, associaram a imagem masculina ao esporte e ao lazer. Nos momentos das atividades desenvolvidas, constatou-se que não existe concepção de estereótipo em relação ao sentido machista de falar de gênero e o quanto sentem-se bem e motivadas ao aprendizado por intermédio das atividades lúdicas.

4.2.3. Jogo: Charadinhas sobre o Corpo humano

O objetivo do jogo voltou-se para momento de recreação somado a conteúdos informativos considerados importantes para o desenvolvimento humano e, além de relembrar os nomes científicos das partes do corpo.

Componentes do jogo: uma folha datilografada explicando as regras do jogo, 01(uma) ampulheta, papéis dobradura contendo as perguntas e as respostas digitadas e impressas, 01 (um) saco pequeno transparente onde as dobraduras foram colocadas para sorteio da questões e 01 (uma) campainha.

Levando em consideração o jogo protagonizado como atividade pedagógica, segundo o perspectiva histórico cultural, o jogo exerce um papel importante por contribuir para o desenvolvimento de papéis representados pelas crianças e são manifestos em diversas maneiras (Vigotski, 1991). De acordo com Monteiro (1994), “[...]o jogo cria uma atmosfera permissiva que dá condições ao aparecimento de uma situação espontânea e criativa no indivíduo, proporcionando-lhe a possibilidade de substituir respostas prontas[...]” (Monteiro, 1994, p.21).

O jogo desperta nas crianças o prazer pedagógico através da brincadeira e é um grande incentivo à interação social. Pode ser um mediador de conflitos e pode auxiliar, muitas vezes, no processo da alfabetização.

O intuito do jogo foi estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico, pensamento crítico e reflexivo e também retomar os nomes corretos das partes do corpo, em forma descontraída, através da atividade proposta. Em algumas ocasiões, nas primeiras perguntas, alguns alunos tentaram burlar as regras se antecipando para a resposta, mas nestas ocasiões foi retomado que cada um teria a sua vez de participar e que este é um jogo de equipe. Foi observado que a intenção maior das crianças era conquistar a liderança do jogo a qualquer custo.

Antes do início do jogo, as regras foram lidas pela pesquisadora. O jogo ocorreu na quadra coberta da escola. Os alunos e as alunas escolheram as cores verde e amarelo para

representa-los. Para todos tivessem as mesmas oportunidades de participação foi combinado que os grupos deveriam fazer uma fila e eleger o primeiro, o segundo, o terceiro participante e assim por diante. Desta forma, as duas equipes tiveram os números um, dois, três, até a quantidade de alunos que participaram desta atividade. Assim, quando feita a pergunta sorteada, somente os primeiros de cada fila poderiam respondê-la, mas todos os outros do grupo poderiam ajudar na resposta, em forma de telefone sem fio (cochicho no ouvido) para a equipe adversária não ouvir a resposta do grupo.

Para decidir quem das duas equipes respondia foi decidido em consenso coletivo que a melhor opção seria tirar par ou ímpar (com os dedos), e quem obtivesse o maior número, iniciava respondendo as questões do jogo. A cada erro, passava-se a vez para o colega da outra equipe.

Somente quando as equipes não sabiam as respostas era utilizada a ampulheta para marcar o tempo de reflexão entre os participantes. Caso contrário, os alunos apertavam a campainha que ficou posicionada no centro das equipes, e aquele que chegasse primeiro, respondia. Se a resposta estivesse correta, a equipe pontuava. Se estivesse errada, não gerava consequências.

Quem acertasse a resposta, o combinado era de segurá-la em mãos para no final do jogo, contabilizarmos os acertos. Quem errasse devolvia o papel onde estava escrita a pergunta e a resposta e guardava, em outro local, para não retorná-la junto às ainda não sorteadas.

Algumas questões foram consideradas corretas mesmo quando diziam o apelido e não os nomes corretos. Foram aceitas porque os alunos haviam acabado de aprender os nomes corretos, e também como um incentivo ao aprendizado. Exemplos: quando foi dada para as nádegas o nome de “bumbum”; saco escrotal para “onde as bolinhas ficam dentro” e vagina, que apelidaram de “perereca”.

Em um dos momentos uma aluna falou alto a resposta ao invés de baixinho, para ajudar a pessoa que estava encarregada de responder e a outra equipe acabou se aproveitando da informação e pontuou. A professora, a qual também estava presente, ficou incomodada com essa questão e em voz alta disse aos participantes do jogo, mas referindo sua fala a aluna: “Tá vendo, você falou alto, ele ouviu a acertou. Vamos bater palma para ela”. Diante desta situação a maioria dos alunos aplaudiu a criança que fez o comentário em voz alta e a mesma sentiu-se inibida, mas não saiu do jogo.

Percebeu-se que o facilitador na interpretação e elaboração das respostas foi a utilização de exemplos de falas corriqueiras, como por exemplo, o uso da palavra tanquinho quando referido à barriga.

Quase no final do jogo, e após esta intervenção da professora, conforme os alunos acertavam as respostas, comemoravam com mais entusiasmo. Alguns até chegaram a vaiar a equipe adversária.

Quando restava apenas uma pergunta para o término da atividade precisou ser interrompida porque o sinal havia tocado para o horário do leite. Como a equipe amarela já estava com 11(onze) pontos e a verde 09(nove) pontos, mesmo que a equipe verde acertasse não conseguiria empatar e nem ultrapassar a adversária. O jogo foi finalizado e foi dito que a equipe amarela prestou mais atenção no momento em que conversamos sobre o corpo humano, e por conta disso obteve mais acertos. Conclui-se o encontro afirmando que todos estavam de parabéns pela participação e que embora a equipe amarela tivesse sido a líder, desta vez, todos os alunos, das duas equipes, são vencedores. Neste momento foi retomado o objetivo principal do jogo: diversão e informação.



Produção por menina, 6 anos

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que os materiais lúdicos desenvolvidos e aplicados junto às crianças deste estudo visaram a implementação da educação sexual com qualidade, respeito e informação. Depois de aprimorados todos os recursos utilizados para o desenvolvimento destes materiais lúdicos específicos à população do estudo, e obtidos os resultados, pode-se afirmar que o desenvolvimento e aplicação destes materiais com esta população e faixa etária, especificamente, foi considerado apropriado. Vale ressaltar que filmagem foi um recurso importante porque possibilitou uma análise mais específica dos comportamentos dos alunos, assim como evitou o surgimento de vieses nas análises qualitativas. Possibilitou também uma melhor observação e compreensão dos movimentos corpóreos das crianças quando não se expressavam verbalmente no decorrer das atividades.

Como pôde constatar, é possível afirmar que o brincar é favorável à criança em desenvolvimento e, por sua vez, é possível que haja a conciliação do mesmo com a metodologia de ensino, o que é mais significativo ainda. O jogo também é considerado um recurso auxiliar que permite com que as crianças desenvolvam a inteligência de forma objetiva, concretizadas através de suas ações (Vigotski, 1991).

Constatou-se a importância do trabalho em educação sexual, de modo que sejam possíveis atividades lúdicas. Quando aplicado às crianças há o exercício de práticas pedagógicas lúdicas para o desenvolvimento da formação em educação sexual.

Por tudo o que foi analisado conclui-se também que a educação sexual é uma ferramenta importante para a implementação da sexualidade a ser trabalhada nas escolas, pois a instituição é um local privilegiado quanto ao acesso de informações e cultura. Pode contribuir significativamente na formação e mudanças de comportamento de modo a promover reflexões sobre as atitudes das pessoas diante de um determinado contexto histórico, social e cultural, nas relações sociais. Para tanto, é necessário que o tripé família, escola e sociedade sejam parceiras. A seguir serão apresentadas as conclusões obtidas separadamente.

Constatou-se o quanto é importante investigar e compreender os significados atribuídos ao gênero masculino e feminino diante do contexto escolar, e também familiar para, posteriormente, poder intervir no diálogo acerca da construção das relações sociais, históricas e culturais mediadas nas relações de gênero.

Conclui-se também que as crianças deste estudo estão reproduzindo os padrões familiares de comportamento, em sua maioria transmitido de mãe para filho(a), já que a

maioria dos familiares sujeitos deste estudo são mães totalizando 20(vinte) e apenas 02(dois) pais.

Os valores familiares e escolares repercutem na vida e aprendizado das crianças conforme são transmitidos e atribuem sentido a ela. Desta forma, as informações são transformadas, significadas e (re)significadas pelas crianças. Assim sendo, são adquiridas e implementadas em forma de conhecimento.

A sexualidade, quando relacionada à infância, ainda hoje, é pouco falada e explicada, por isso, permanece como um desafio para os adultos que entendem como uma temática importante e, muitas vezes, proibida.

As crianças são pessoas em relação com as outras, sujeitas à influências sociais e afetivas nas suas escolhas e na construção de suas identidades e comportamentos. Na expressão de suas sexualidades, tendem a ser alvo de vigilância e ficam enquadradas como figuras desviantes do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos não condizentes com aqueles instituídos e normatizados pelo ambiente escolar.

Diferente do que muito ainda hoje se considera como normal e natural, a sexualidade não é dada somente pela dimensão biológica, mas assim como o saber, também é construída social e culturalmente. A sexualidade tem um caráter dinâmico e mutável, não apenas pelas particularidades de cada cultura, mas também pelo modo singular com que cada pessoa assimila a dinâmica social por meio dos seus rituais, suas linguagens, suas fantasias, suas representações, seus símbolos e suas convenções. Neste contexto a aproximação com os educadores para a compreensão das representações de sexualidade e gênero na educação dos filhos e alunos, e o uso do lúdico como estratégia metodológica, tornam-se um convite ao leitor desta pesquisa que almejou compreender as temáticas: infância, sexualidade e gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W. (2000). Educação e emancipação. (2a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Aguiar, W. M. J. de e Ozella, S. (2006). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 94, n. 236, pp. 299-232.
- Andrade, L.B.P. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP. Recuperado em 8 de Fevereiro, 2015, de <http://books.scielo.org>.
- Ariès, P. (1978). História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Ariès, P. (2006). História social da criança e da família. (2a ed.). Rio de Janeiro, LTC.
- Bedin, R. C. e Ribeiro, P. R. M. (2010). In Seção III - Corpo, Erotismo e Sexualidade. Algumas reflexões sobre a formação do pensamento sexual brasileiro a partir da historiografia da educação sexual. *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas*. Braga, Portugal: Edições CIEd - Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar (pp. 97-102).
- Brandão et al. (2006). Ciência hoje na escola. (3a ed.). Rio de Janeiro: Ciência Hoje. Brasil.
- Brasil. Ministério de Educação e do Desporto. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentações dos Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF.
- Bueno, F. da S. (1996). Minidicionário da língua portuguesa. (Rev. ed.). São Paulo: FTD S. A.
- Canepa, C. (2004, jul./set.). Educação ambiental: ferramenta para a criação de uma nova consciência planetária. *Revista de Direito Constitucional e Internacional*. n. 48, pp.158-166.
- Carvalho, I. C. de. (2008). Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. (3a ed.). São Paulo: Cortez.
- Chagas, I. e Oliveira, M. T. (2010). In Seção IV- Investigação e Práticas em Sexualidade e Educação Sexual. *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas*. Braga, Portugal: Edições CIEd - Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar (pp.139-167).

- Coelho, E. de A. C. e Costa, L. H. (2013). Ideologias de gênero e sexualidade: a interface entre a educação familiar e a formação profissional de enfermeiras. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, Abr-Jun; 22(2):485-92.
- Diniz, N. e Luz, A. A. (2007). Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. *Educar*, n.30, pp.77-87.
- Durkeim, E. (2001). Educação e sociologia. Lisboa: Edições 70.
- Elkonin, D. B. (1998). Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes.
- Elkonin, D. B. (1999). Journal of Russian and East European Psychology. Toward the problem of stages in the mental development of children. New York, v. 37. n. 6, p. 11-30, nov/dez.
- Elkonin, D. (2009). Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes.
- Fávero, D. A. e Teixeira, S. C. de P. (2009). Intervenção psicopedagógica em hospitais: uma revisão da literatura. *Associação Brasileira de Psicopedagogia*. Monografia, Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.
- Figueiró, M. N. D. (2010). Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio (3a ed.). Londrina, PR:EDUEL.
- Filha, C. X. (2011). Estudos Feministas. Era uma vez uma princesa e um príncipe...:representações de gênero nas narrativas de crianças. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2): 591-603, maio-agosto.
- Filgueiras, V. M. de S. A., Souza, J. M. A. de e Santos, N. C. dos. (2008). Educação, sexualidade e cidadania. *Série Temas em Educação Escolar*. n.9, 348 pp.
- Finco, D. (2003). Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*. v.14, n. 3 (42) – st./dez. p. 89-101.
- Finco, D. (2010). Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Foucault, M. (2009). História da sexualidade I: A vontade de saber (19a ed.). (M. T. da C.

- Albuquerque & J. A. G. Albuquerque, trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Gagliotto, G. M. (2009). A educação sexual na escola e a pedagogia da infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Garton, S. (2009). História da Sexualidade: da Antiguidade à Revolução Sexual. Lisboa: Rolo & Filhos II, S.A.
- Kishimoto, M. T. (2001). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. (5a ed.). São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. M. (Org.). (2003). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. (7a ed.). São Paulo: Cortez.
- Lampert, E. (2005). Pós-modernidade e educação. In Lampert, E. **Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano** (pp. 11-48). Porto Alegre: Sulina.
- Lakatos, E. M. e Marconi, M. de A. (2008). Fundamentos de metodologia científica. (7a ed.) São Paulo: Atlas.
- Lampert, E. (2005). Pós-modernidade e educação. In Lampert, E. **Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano** (pp. 11-48). Porto Alegre: Sulina.
- La Taille et al. (1992). Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.
- Leão, A. M. de C. (2008). Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da unesp-araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras/ Unesp Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, Brasil.
- Leão, A. M. de C., Rezende, E. O. de e Ribeiro, P. R. M. (2008). Parâmetros curriculares nacionais: a repressão sexual contida na orientação sexual. *Série Temas em Educação Escolar*. n.9, 348 pp.

- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista* (6a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maia, A. C. B. (2008). A educação sexual repressiva: padrões definidores de normalidade. *Série Temas em Educação Escolar*. n.9, 348 pp.
- Maia, A. C. B. (2009). A educação sexual de pessoas com deficiência mental. *Série Temas em Educação Escolar*. n.11, 204 pp.
- Marconi, M. de e Lakatos, E. M. (1994). Metodologias convencionais e não convencionais e a pesquisa em administração. *Caderno de Pesquisas em Administração*, v.00, n.0, p. 1-5.
- Marcolino, S., Barros, F. C. O. M. de e Mello, S. A. (2014, jan./abr.). A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, n.1, pp.97-104.
- Marconi, M. de A. e Lakatos, E. M. (2004). *Metodologia Científica*. (4a ed.). São Paulo: Atlas.
- Minayo, M. C. de S. (2004). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (23 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moreira, D. A. F., Perez, M. C. A. e Leão, A. M. de C. (2013). Linguagem corporal: ludicidade e sexualidade em educação infantil. In: *Anais da VII Amostra de pesquisas em educação*. Araraquara: FCL-UNESP.
- Moreira, D. A. F., Perez, M. C. A. e Ribeiro, P. R. M. (2013). Identidade cultural e mídia: revisão literária. In: *Anais VIII Encontro Ibero-americano de educação*. Araraquara: FCL-UNESP.
- Monteiro, R. F. (1994). *Jogos dramáticos*. (5a ed.). São Paulo: Ágora.
- Nunes, C. e Silva, E. (1997). *Manifestações da sexualidade da criança*. Campinas, SP: Século XXI.
- Nunes, C. e Silva, E. (2000). *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem de sexualidade para além da transversalidade*. Campinas:

Autores Associados.

- Quirino, G. da S. e Rocha, J. B. T. da. (2012, jan./mar). Sexualidade e educação sexual na percepção docente. *Educar em Revista*, n. 43, pp.205-224.
- Rabello, E. e Passos, J. S. (2013). Vygotsky e o desenvolvimento humano. 2007.
- Rodrigues, C. de J. e Vilaça, T. (2010). Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas. Seção IV-Investigação e Práticas em Sexualidade e Educação Sexual. *Gênero e o efeito da aprendizagem participativa e orientada para a ação no desenvolvimento da competência de ação em educação sexual*. Braga, Portugal: Edições CIED.
- Santana, L. C. (2005). Educação Ambiental: de suas necessidades e possibilidades. In International Workshop on Project Based. Guaratinguetá, RJ: PBLTech.
- Saviani, D. (1988). Educação: seu papel histórico. In Simpósio Municipal de Educação, VI Simpósio Regional de Educação, III. Caxias do Sul, RJ: Secretaria Municipal de Educação e Cultura.
- Scott, J. (1995). *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, pp.5-19, jul./dez.
- Soares, V. (1994, 2º sem.). Movimento feminista: paradigmas e desafios. *Revista Estudos Feministas*. Ano 2. pp. 11-24.
- Soares, R., Meyer, R. (Orgs.). (2004). Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre, RS: Editora Mediação.
- Souza, M. C. B. R. de S. (2007). A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, SP, Brasil.
- Suplicy et al. (2000). Sexo se aprende na escola. São Paulo, SP: Editora Olho d'Água.
- Teixeira, F. (2010). Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas. Seção VI-Sexualidade, Educação Sexual e Formação de Professores(as). *Educação em sexualidade e formação de professores(as)*. Braga, Portugal: Edições CIED.

Toscano, M. (2000). Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Vasconcellos, V. M. R. de e Sarmiento, M. J. (2007). Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin editora.

Vygotsky, L. S. (1984). A formação social da mente. (4a ed.). São Paulo, Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1991). Pensamento e Linguagem (3a ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente (6a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Bastos, F. I. Filho, Kupermam, D., e Dunley, G. (Org.). (1999). *Sexualidade & Educação: Um diálogo possível?* Rio Janeiro: GRYPHUS.
- Freud, S. (1977). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (v. VII, pp. 123-252). Rio de Janeiro: Imago. (Publicado originalmente em 1905).
- Gonini, F. A. C. e Lima, R. de C. P. de. (2009). Representações sociais do “ficar”: caminhos para compreender a violência na escola. *Série Temas em Educação Escolar*. n.12, 119 pp.
- Lacan, J. (1998). O estádio do espelho como formador da função do eu. In J. Lacan, *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Publicado originalmente em 1949).
- Luis, G. M. de, Salgado, R. G. (2012). In: Infância e juventude no contexto brasileiro: gêneros e sexualidades em debate. *Infância, corpo e gênero na cultura contemporânea: “Espelho, espelho meu, quem pode ser mais belo(a) do que eu?”* Raquel Gonçalves Salgado e Leonardo Lemos de Souza(Org.). Cuiabá, MT: EdUFMT (pp. 13-18).
- Pereira, R. M. R. e Souza, S. J. e. (1998). Infância, conhecimento e contemporaneidade. **In: Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus.
- Ribeiro, P. R. C., Souza, N. G. S. de e Souza, D. O. (2004). Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. *Estudos Feministas*, pp. 109-129.
- Rapatão, A. S. C, Moreira, D. A. F e Perez, M. C. A. (2014). A ludicidade como ferramenta educativa na educação sexual. In Anais VIII Amostra de Pesquisas em Educação. Araraquara: FCL-UNESP.
- Ribeiro, P. R. M., & Ferreira, N. B. de P. (2009). Sexualidade e história: “fissuras no presente”. *Série Temas em Educação Escolar*. n. 11, 204pp.
- Roudinesco, E., Plon, M. (1998). *Dicionário de Psicanálise* (trad. Vera Ribeiro e Luci Magalhães). Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Vygotsky, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44.

Werebe, M. J. G. (1978, novembro). Implantação da educação sexual no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 26, pp. 21-27.

APÊNDICES

Apêndice A- Autorização pais



Número de identificação: _____

AUTORIZAÇÃO

Prezados/as senhores/as:

Sou aluna do mestrado da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Araraquara-SP. Estarei desenvolvendo com a turma do 1º ano A, na Escola....., algumas atividades lúdicas como roda de conversa, brincadeiras e desenhos, em horário de aula, sendo que algumas crianças poderão ser convidadas para realizar atividade individual.

Além disso, serão feitas observações, anotações, de alguns momentos durante o período em que acompanharei as crianças.

Deste modo, faz-se necessário que os/as responsáveis pelos/as alunos/as desta turma assinem a autorização abaixo:

Eu, _____, responsável pelo/a aluno/a _____ autorizo o/a meu/minha filho/filha a participar das atividades lúdicas, bem como permito a utilização e veiculação de falas, acontecimentos, registros e observações nas quais esteja envolvido/a, ciente de que isto não comprometerá seu desenvolvimento.

Assinatura do/a responsável pelo/a aluno/a

Coloco-me inteiramente à disposição para esclarecimento de dúvidas.

Daniela Arroyo Fávero Moreira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual

e-mail: danielaarroyo07@hotmail.com

Orientadora: Profª. Drª. Marcia Cristina Argenti Perez

Departamento de Psicologia da Educação FCL / UNESP / Araraquara.

Apêndice B - Questionário (pais)

Número de identificação: _____

Questionário (pais)

1- Responsabilidade pela educação:

- () família
- () escola
- () família e escola

2- Responsabilidade pela educação sexual:

- () família
- () escola
- () família e escola

3- Educação de meninos e meninas é diferente?

- () sim
- () não

Educação do menino:

Educação da menina:

4- Seu filho já fez perguntas sobre sexo ou sexualidade?

- () Sim
- () Não

Se seu filho já fez perguntas, escreva o que ele já perguntou.

Agradecemos pela participação!

Data: /08/2014.

Assinatura

Autorizo meu filho a participar do Projeto Compreendendo a sexualidade infantil nas relações de gênero: o lúdico como estratégia educativa.

Apêndice C - Livro

Mel e Tom

Oi gente! Meu nome é Sabrina. Vou contar para vocês o que aconteceu com os meus filhos, Melissa e Thomas.

Mel e Tom são gêmeos e fazem praticamente tudo juntos. Estudam na mesma escola, gostam das mesmas coisas, e por incrível que pareça, de vez em quando fazem as mesmas artes.

Outro dia, a professora Raquel, que dá aula para eles, comentou comigo uma coisa curiosa que vou compartilhar com vocês. Depois vocês me contam o que acharam, tá?

Então..., a história começa quando o professor Fábio, de Educação Física, conta para a professora Raquel da sala do 1º ano do Ensino Fundamental - sala dos meus filhos - que em um determinado dia a brincadeira era livre e, por este motivo, os alunos podiam escolher o que queriam para brincar. Desta forma, todas as crianças da sala decidiram jogar futebol. Ficou resolvido pelo professor que os times seriam divididos em meninos contra meninas.

Aí, a parte da história que mais me chamou a atenção foi que, segundo relato da Professora Raquel, as meninas estavam ganhando do time dos meninos e os meninos começaram a ficar enfurecidos com elas. Aí a Mel, minha filhota, que estava descansando no banco de reserva das meninas e acompanhando o placar, quis ajudar seu irmão, Tom. Foi aí que ela decidiu entrar para o time dele com a permissão dos demais jogadores. Acreditam vocês que empatou o placar? Pois é, com a entrada da Mel no time dos meninos, o placar empatou!

O final foi disputado por pênaltis e os meninos acabaram ganhando porque uma das meninas acabou pegando errado na bola que acabou indo para fora do gol.

Desta forma, os meninos ficaram todos felizes com a vitória, mas quando decidiram comemorar, a maioria deles acabou sendo influenciado pelo líder do grupo, Mário, que na ocasião era o capitão do time. Enfim, optaram por não incluir a Mel na comemoração por ela ser uma menina. Ela ficou muito triste.

Tom e a minoria dos amigos que não foram influenciados por Mário resolveram se expressar e concordaram em dizer em voz alta, com educação e sem briga, que eles não concordavam com aquela decisão de Mário; eles não conseguiram entender o motivo da Mel não ser aceita no grupo para a comemoração, já que ela havia ajudado na conquista da vitória.

Um dos meninos (quem todos gostavam, porque era alegre, brincalhão e tratava todos bem), disse:

- Pessoal, o futebol é uma brincadeira ente amigos e nós não precisamos brigar por isso. É uma maneira de nos exercitarmos e nos divertirmos também. Talvez não vencêssemos o jogo

se não fosse pela ajuda dela porque todos sabem que estávamos perdendo antes da Mel ter oferecido ajuda para nós. Se vocês não a deixarem comemorar conosco vou achar injusto!

Após essas palavras, outros meninos do time passaram a refletir sobre suas expressões faciais. Expressão facial é quando percebemos que o colega está gostando ou não de alguma coisa e não diz com palavras. O corpo mostra a emoção que está sentindo através de um sorriso, uma lágrima ou uma testa franzida.

- É verdade né... Desculpe Melissa. - diz José.

- Não vamos causar mal-estar gente. É tudo uma brincadeira. Desculpe Mel. - diz João.

- Pois é gente, vai saber se ela não tivesse entrado para nos ajudar. Será que íamos mesmo virar o jogo?! O time das meninas estava forte. Sei que perto da casa da Karina tem um campinho e elas se reúnem todos os dias depois da aula para treinar, com a intenção de derrotar a gente. Elas não sabiam que eu tinha conhecimento disso até agora. Pronto, falei. É que o campinho é caminho da minha casa. - diz Eduardo.

- É gente..., e como se não bastassem todos sabem que qualquer esporte é livre para ser praticado, sejam meninos ou meninas. Vai falar que não é verdade?- diz Kleber.

- Meninos...seria um vexame se tivéssemos perdido delas. - diz Mário.

- Por quê?- pergunta Thomas.

- Porque tá na cara que futebol é coisa de menino. É coisa séria, e só aceitei Mel no time porque considero você. Aquela ajudinha miúda que ela nos deu foi fácil. A gente ia conseguir virar o jogo..., é que estávamos cansados.

- Eu não acho, mas vou respeitar sua opinião. - diz Thomas.

- Eu também não concordo. - diz José.

- Nem eu. - diz Kleber.

Após refletirem sobre o fato de concordar ou não com a opinião de Mário, os meninos chegaram a conclusão de que Mário estava exagerando nas atitudes e em tudo o que falou e decidiram incluí-la na comemoração mesmo sem o consentimento dele. Quando começaram a fazer aquela folia comemorando a vitória do jogo, Mário pensou melhor sobre sua atitude e decidiu pedir desculpa à Mel e também entrou na brincadeira.

-Mel, desculpa por tudo o que falei. Às vezes eu sou um pouco exagerado com as meninas principalmente porque eu convivo somente com os meninos, e então eu vivo achando que tudo ao nosso redor é feito somente para os meninos. Estou começando a perceber que não é bem assim. Existem coisas que são livres, tanto para meninas quanto para os meninos participarem, e eu posso provar! Vamos pensar no futebol, já que acabamos de falar sobre

isso. Eu conheço, através da televisão e fotografia, um Rei e uma Rainha do futebol brasileiro. E os dois jogam bem e fazem sucesso pelo mundo todo! São eles: o nosso querido Rei Pelé e a Rainha Marta!

- Eu te desculpo Mário e eu entendi você, mas eu gostaria de te dar uma dica. - diz Mel.

- Qual é? - pergunta Mário.

- A dica é como se fosse um conselho... Pense muito bem antes de falar qualquer coisa que possa, por algum motivo, magoar uma pessoa. Eu entendi sua maneira de pensar porque eu já te conheço bem e porque te vejo sempre porque é primo do meu primo Zé, mas se fosse outra pessoa poderia ter se ofendido ou achado que você é preconceituoso. – diz Mel.

- O que é preconceituoso? - pergunta Pedro.

Mel responde: - É quando uma pessoa deixa de lado outra, como se ela não estivesse perto, ou trata mal sem ter motivo por não aceitar suas escolhas e diferenças, e acreditar assim que elas não têm os mesmos direitos.

- Entendi. – diz Pedro.

Após o término da aula de Educação Física e antes de voltarem para a sala de aula, o Professor conversou com seus alunos sobre o ocorrido e disse que não interveio porque achou que não houve necessidade. Disse que eles se entenderam na base do diálogo e é assim que deveria ser sempre. Sem brigas. Falou que não vai mais separar meninos das meninas durante as brincadeiras porque viu que juntos foi divertido, além de ter o respeito ao próximo, todos tiveram as mesmas oportunidades.

O final da história foi uma bagunça. Os times se abraçaram amigavelmente e todos fizeram uma “folia de risos” e pulos. Assim foi finalizada a aula de Educação Física, acompanhada de um grande abraço coletivo entre os alunos e o Professor Fábio.

Foi isso o que aconteceu com os meus filhos. E aí, o que acharam da história?

FIM

Este texto e as demais atividades aplicadas pela autora possuem direitos autorais, podendo ser utilizadas por qualquer pessoa - desde que o pedido para o uso seja solicitado por e-mail e citado nas referências bibliográficas - caso seja utilizado para fins acadêmicos. Em caso de dúvidas ou troca de informações a este respeito, estarei à disposição no contato online danielaarroyo07@hotmail.com

Apêndice D- Jogo

JOGO

Charadinhas sobre o Corpo Humano

Introdução

Sobre o jogo: É um jogo de perguntas e respostas.

Finalidade: Visa o incentivo à informação do corpo de maneira correta, assim como a diversão entre os participantes envolvidos neste processo educativo-socializante.

Número de participantes: preferencialmente mais do que dois participantes.

Objetivo: O jogo “Charadinhas sobre o Corpo Humano” foi criado com o objetivo de recreação somada a conteúdos informativos considerados importantes para o desenvolvimento humano e as partes do corpo.

Conteúdo: ampulheta, dobraduras com perguntas e respostas, saquinho.

Este jogo foi desenvolvido após realização de estágio e desenvolvimento de algumas atividades com uma classe do primeiro ano do Ensino Fundamental. A linha de pesquisa foi histórico-cultural.

Adaptou-se a linguagem e curiosidades da população estudada - crianças de seis anos de idade. Esta produção faz parte de um Projeto intitulado “Criança Sabida” e do qual faz parte de outro Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, em que se pretendeu compreender a sexualidade infantil nas relações de gênero por meio da ludicidade.

Optou-se pela confecção deste jogo de perguntas e respostas por acreditar na interação mais recíproca das crianças pela aplicação ser grupal. Esperou-se estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico, pensamento crítico e refletivo.

Este jogo e as demais atividades aplicadas possuem direitos autorais, podendo ser utilizadas por qualquer pessoa desde que o pedido para o uso seja solicitado por e-mail e citado nas referências bibliográficas caso seja utilizado para fins acadêmicos. Em caso de dúvidas ou troca de informações a este respeito, estarei à disposição no contato online danielaarroyo07@hotmail.com

Regras

1. Poderão participar do jogo todas as pessoas interessadas em aprender brincando;

2. O número de participantes poderá variar de acordo com o interesse dos envolvidos pelo jogo. O número de jogadores deverá ser dividido em duas equipes e, cada conjunto, deverá escolher uma cor para representá-lo;
3. Somente serão considerados participantes aqueles que respeitarem os companheiros da equipe adversária;
4. Antes de iniciar o jogo as fichas-respostas deverão ser embaralhadas e escolhidas aleatoriamente;
5. Cada equipe deverá eleger uma pessoa para responder as perguntas ao longo do jogo;
6. A equipe que for responder a pergunta deverá tocar a campainha que estará posicionada no centro das equipes;
7. Caso a equipe não saiba a resposta o tempo será calculado por meio de uma ampulheta;
8. A cada resposta correta a equipe computa um ponto. Se o participante errar a resposta, o placar continua o mesmo e não há punição;
9. A equipe que tiver mais pontos será considerada a líder;
10. Em caso de empate, as duas equipes serão consideradas líderes;
11. O jogo poderá ter ou não premiação. Este fator dependerá do mediador do jogo.

Sugere-se que antes de iniciar o jogo sejam trabalhados conteúdos voltados para as diferenças e as semelhanças nas relações de gênero, do ponto de vista psicológico, biológico e comportamental, bem como a higiene, para que haja um maior aproveitamento e interesse pela brincadeira.

Bom aprendizado e divertimento!

Daniela Arroyo Fávero Moreira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual FCLAr UNESP

Márcia Cristina Argenti Perez

Orientadora e Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Sexual FCLAr UNESP

Pergunta:

1) Posso ser curto ou comprido, liso ou crespo, escuro ou claro. Quem sou?

Resposta: Cabelo.

Pergunta:

2) Sou pequena. Estou acima dos olhos. Às vezes sou fina e as vezes mais larga. Sirvo de proteção para evitar poeiras. Sou a?

Resposta: Sobancelha.

Pergunta:

3) Posso ser claro ou escuro. Estou sempre em movimento. Às vezes uso lente de aumento. Sou o?

Resposta: Olho.

Pergunta:

4) Logo percebo quando algum cheiro não me agrada. Quem sou?

Resposta: Nariz.

Pergunta:

5) Meu tamanho é proporcional ao meu rosto. Às vezes gostam de me colorir. É por onde me alimento. Sou a?

Resposta: Boca.

Pergunta:

6) Sou um órgão muscular relacionado ao paladar. Tenho duas principais funções. Sentir o sabor dos alimentos e também para falar. Sou a?

Resposta: Língua.

Pergunta:

7) Percebo movimentos calmos e ruídos mais barulhentos. Tenho uma irmã gêmea. Quem sou?

Resposta: Orelha.

Pergunta:

8) Sou um visual para homens. Meu formato pode ser quadrado, arredondado ou tracinho. Quando estou crescendo eu posso pinicar e coçar um pouquinho. Posso ser de várias cores. Quem sou?

Resposta: Barba ou bigode.

Pergunta:

9) Às vezes as pessoas me enfeitam com colares ou correntes pequenos ou grandes. Meu nome rima com osso. Quem sou?

Resposta: Pescoço.

Pergunta:

10) Eu me movimento quando não me importo com alguma coisa. Tem uma música da Xuxa que usa o meu nome. Ela começa assim: Cabeça, joelho e pé. Joelho e pé. Cabeça, joelho e pé. Quem sou?

Resposta: Ombro.

Pergunta:

11) Sou parte íntima do corpo masculino e/ou feminino. Fico posicionado perto dos pulmões e coração. Sou o?

Resposta: Peito/ Seio/ Mama.

Pergunta:

12) Sou enrugado e um pouco desidratado. Tem gente que me apoia na mesa com frequência. Muitos usam meu nome quando dizem.. está com dor de... ?

Resposta: Cotovelo.

Pergunta:

13) Posso fazer muitas coisas ao mesmo tempo como, por exemplo, acenar, segurar, apertar ou pegar. Sou a?

Resposta: Mão.

Pergunta:

14) Somos vinte no total. Nove vivem no Norte do meu corpo e dez vivem mais para baixo, na região Sul. Eles tem apelidos. Um deles é mindinho e o outro seu vizinho. Quem sou?

Resposta: Dedos.

Pergunta:

15) Sou bem pequenininha e preciso estar sempre bem curtinha e limpinha. Fico posicionada sobre o dedo. Algumas pessoas gostam de me enfeitar, de colorir. Quem sou?

Resposta: Unha.

Pergunta:

16) Meu formato é circular. Pareço uma bola. Em mim moram os sentidos da visão (olhos), olfato (cheiro), audição (som) e paladar (toque). Quem sou?

Resposta: Cabeça.

Pergunta:

17) Sou comprido e estou sempre me movimentado. Ajudo as mãos a alcançar os objetos no alto e também os que estão mais embaixo. Sou o?

Resposta: Braço.

Pergunta:

18) Sou uma parte do corpo que fica posicionada na região central. Umás são mais cheinhas e outras são mais sequinhas. Popularmente chamam de tanquinho. Sou a?

Resposta: Barriga.

Pergunta:

19) Sou a parte íntima do corpo masculino. Meu nome rima com tênis. Sou o?

Resposta: Pênis.

Pergunta:

20) Sou a parte íntima do corpo feminino. Meu nome rima com menina. Sou a?

Resposta: Vagina.

Pergunta:

21) Sou um órgão de locomoção. Vou para lá e para cá até cansar. Posso ser longa ou curtinha. Vai depender se a pessoa for alta ou pequenininha. Quem sou?

Resposta: Perna.

Pergunta:

22) Posso dobrar e esticar. Sou meio quadrado e fico posicionado no meio da perna. Quem sou?

Resposta: Joelho.

Pergunta:

23) Sou o meio de locomoção do corpo humano. Sustento o corpo todo. Quanto mais vou crescendo, maior o número do meu sapato. Quem sou?

Resposta: Pé.

Pergunta:

24) Sou uma pequena parte do corpo de onde sai o pum. Sou o?

Resposta: Ânus.

Pergunta:

25) Ficamos na parte de trás do corpo. Embaixo das costas e acima das pernas. Temos duas curvas. Às vezes nos chamam de bumbum. Somos as?

Resposta: Nádegas.

Pergunta:

26) Sou bem pequenininho e tenho algumas curvinhas. Fico posicionado mais ou menos no meio da barriga. Sou o?

Resposta: Umbigo.

Pergunta:

27) Fico abaixo do pênis e acima das coxas. Pareço uma bolsa de pele. Às vezes as pessoas usam um dos meus nomes quando dizem que alguém está agradando demais outra pessoa. Sou o?

Resposta: Saco escrotal.

Apêndice E - Roteiro de entrevista (docente)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. Identificação

Nome:

Ano escolar em que leciona em 2014:

Tempo de docência:

Tempo de docência nesta escola:

Formação:

II. Sondagem das temáticas do Projeto

1. No decorrer do trabalho realizado ao longo do ano letivo de 2014 está previsto a serem trabalhados conteúdos relacionados aos temas identidade, autoestima e autonomia com os alunos? Se sim, como será desenvolvido este trabalho?

2. Em sua opinião, explique a relação entre:

Sexualidade e infância

Sexualidade e Escola de Ensino Fundamental

Sexualidade, Trabalho Docente e Infância.

3. Exemplifique a partir da sua experiência quais temas, situações e perguntas são mais frequentes em sua sala sobre sexualidade.

4. Como você lida com as questões de sexualidade na sua sala de aula?

5. Você gostaria que um trabalho sobre a temática sexualidade fosse desenvolvido na escola no ano de 2014?

Apêndice F - Termo de Consentimento (docente)

Número de identificação: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Meu nome é Daniela, sou estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, Mestrado Profissional, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras Câmpus de Araraquara.

Estou realizando uma pesquisa, sob supervisão da Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez – Departamento de Psicologia da Educação, cujo objetivo é compreender a sexualidade infantil nas relações de gênero, por meio de situações lúdicas, com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental na Escola_____.

Sua participação é voluntária e envolve participar de uma entrevista individual relacionada com a temática enquanto professora da sala do 1º ano _____. Caso decida não participar ou quiser desistir, em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Vale ressaltar que na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identificação será preservada. Podemos assegurar-lhe que suas respostas não serão modificadas.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) Daniela Arroyo Fávero Moreira, Mestranda do Programa de Educação Sexual FCLAr UNESP e/ou Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez, orientadora e Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Sexual FCLAr UNESP.

Contatos:

danielaarroyo07@hotmail.com

marciacap@fclar.unesp.br

Atenciosamente

Daniela Arroyo Fávero Moreira

Mestranda do Programa de Educação Sexual
FCLAr UNESP

Araraquara ____/____/2014

Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez

Orientadora e Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Sexual
FCLAr UNESP

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante _____

Local e data

Apêndice G - Certificado**Certificado**

A você _____, estudante do 1º ano __ do Ensino Fundamental da Escola Estadual _____, que participou do Projeto Criança Sabida 2014!

Construímos juntos nosso aprendizado e que este primeiro passo se repita com bastante alegria e respeito!

Parabéns pela participação!

Araraquara, __ de _____ de 2014.

Daniela Arroyo Fávero Moreira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual

Orientadora

Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez

Departamento de Psicologia da Educação FCL/ Unesp/ Araraquara

Apêndice H – Classificação por gênero e números

Aluno 1

Aluna 2

Aluno 3

Aluno 4

Aluno 5

Aluno 6

Aluna 7

Aluno 8

Aluno 9

Aluno 10

Aluno 11

Aluno 12

Aluno 13

Aluno 14

Aluno 15

Aluna 16

Aluno 17

Aluno 18

ANEXOS

Anexo 1-Autorização Dirigente Regional de Ensino

Anexo 2-Autorização Escola (manifesto em resposta ao Ofício)