

ORGANIZADORES

Ana Cláudia Néri Bastos
Eder José de Lima

AUTORES

Adriane Alves dos Santos Gonzales Lara
Anielle Evelyn Silva Kassburg
Cleuza da Silva Freire
Dagmar Modesto Batista Barros
Gleice Aparecida Martins
Nilva Dias Damascena
Rosângela Ercy da Silva
Rosângela Nonato de Brito
Tainah de Oliveira Gonçalves Corrêa
Verônica Delgado do Nascimento Barbosa



A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ISBN- 978-65-00-34534-6
2021

ORGANIZADORES

Ana Cláudia Néri Bastos

Eder José de Lima

A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORES

Adriane Alves dos Santos Gonzales Lara

Anielle Evelyn Silva Kassburg

Cleuza da Silva Freire

Dagmar Modesto Batista Barros

Gleice Aparecida Martins

Nilva Dias Damascena

Rosângela Ercy da Silva

Rosângela Nonato de Brito

Tainah de Oliveira Gonçalves Corrêa

Verônica Delgado do Nascimento Barbosa

ISBN- 978-65-00-34534-6




2021

ISBN: 978-65-00-34534-6

CD



9 786500 345346

 <http://periodicorease.pro.br/>
 contato@periodicorease.pro.br
 +55(11) 94920-0020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(edoc brasil, Belo Horizonte/MG)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

S518 A sexualidade na educação infantil [livro eletrônico] / Organizadores Ana Cláudia Néri Bastos, Eder José de Lima. – São Paulo, SP: Ed. do Autor, 2021.
108 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-00-34534-6

1. Educação infantil. 2. Sexualidade. I. Bastos, Ana Cláudia Néri.
II. Lima, Eder José de.

CDD 649.65

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

1ª Edição - Copyright© 2021 dos autores.

Direito de Edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editora-Chefe</i>	Dra. Patrícia S. Ribeiro
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Ana Cláudia Néri Bastos
<i>Organizadores Conselho Editorial</i>	Ana <u>Cláudia Néri Bastos</u> / Eder José de Lima Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ José Fajardo, Fundação Getúlio Vargas Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho María Valeria Albardonedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS SOBRE A SEXUALI- DADE INFANTIL.....	13
1.1 Aspectos teóricos sobre sexualidade infantil.....	13
1.2 Infância e sexualidade.....	17
1.3 A educação sexual infantil.....	30
1.4 Escola, família e sexualidade.....	38
CAPÍTULO 2. APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO SEXUAL.....	43
2.1 Vigotski.....	44
2.2 As principais idéias de Vigotski.....	55
2.3 A crise e sua manifestação nas diferentes idades.....	74
2.4 A questão social do desenvolvimento.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	101

APRESENTAÇÃO

Estudos que abordam o tema sexualidade em espaços escolares confirmam que a sexualidade é importante, portanto, ter uma orientação sexual na escola é fundamental para diminuir os riscos à saúde e riscos de vulnerabilidade que as crianças enfrentam. Porém, do ponto de vista da Pedagogia, é necessário refletir a atitude do educador frente à relação aluno-sexualidade. Portanto, o objetivo deste livro é abordar a sexualidade infantil no ambiente escolar, ajudando os educadores a saberem como lidar com a sexualidade infantil de forma adequada ao seu estágio de desenvolvimento.

Este livro explora o papel dos professores na visão e desempenho de temas relacionados à sexualidade infantil. Isso é relevante pois afeta o acesso das crianças a informações apropriadas sobre uma parte de suas vidas, do nascimento ao fim. Como todos sabemos, os pequenos têm muitas dúvidas e curiosidade, por isso farão perguntas como a procedência dos bebês. Para Freud (1908) essas hesitações e dúvidas tornam-se o protótipo de todo o trabalho intelectual posterior aplicado à solução de problemas. Esse primeiro fracasso pode ter um efeito prejudicial sobre todo o futuro da criança.

O educador deve estar preparado para os questionamentos da criança, manter condutas apuradas e flexíveis e se esforçar para compreender o que a criança realmente quer saber por meio de suas perguntas. Para ter mais elementos para sanar suas dúvidas, o professor deve tentar responder com precisão às perguntas feitas de forma

abrangente para a criança, evitando ilusões e respostas evasivas.

Vale ressaltar que o trabalho relacionado à sexualidade infantil deve estar no âmbito da fundamentação pedagógica que, por sua vez, deve ser contemplada no campo da educação, portanto, refere-se a questões que podem ser resolvidas na perspectiva educacional, por exemplo, proporcionando livros didáticos sobre o desenvolvimento sexual e reprodutivo humano, animal e vegetal.

Na educação, a sexualidade é uma questão intimamente ligada ao preconceito, por isso existem poucas pesquisas sobre o assunto. Para que os educadores possam lidar com esse tema em sala de aula, é importante que eles ampliem seus conhecimentos sobre o tema para que possam ajudar os alunos que não possuem informações apropriadas para responder e esclarecer suas dúvidas e assim promover a melhoria da qualidade de vida das crianças.

Um enfoque temático consciente e respeitoso levará à formação de futuros adultos mentalmente saudáveis para exercerem sua sexualidade de forma segura e responsável. Ademais, pode prevenir problemas como gravidez precoce e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) que muitas vezes ocorrem por ausência de informação.

Segundo Silves (2002) pesquisas atuais mostram que há evidências de que as crianças não entendem totalmente vários aspectos ligados à sexualidade a despeito de se envolverem em uma diversidade de conduta sexual. É esperado que a educação sexual esteja dentro de um enfoque sociocultural, ampliando a percepção do mundo

dos alunos, de forma que eles possam obter um conhecimento básico sobre as origens de cada um, criando um desejo de saber mais.

Os profissionais da educação devem estar sempre atentos às diferentes questões, pois o assunto contém muitos preconceitos, tabus e crenças. Segundo Maia et al. (2006), muitos educadores possuem dificuldades em orientar seus alunos, seja por razões pessoais, seja pela falta de informações específicas voltadas para a área da sexualidade e até mesmo por falta de orientação e de recursos metodológicos que os ajudem a compreender e realizar uma orientação adequada.

É preciso reconhecer a importância do tema e a necessidade de se constituir um espaço formal de discussão da sexualidade nas escolas para que os alunos tenham a oportunidade de discutir suas questões nas instituições de ensino. Portanto, a própria instituição deve apoiar a educação continuada para que os professores possam expandir seus conhecimentos do tema em discussão. Na década de 1990, as preocupações dos educadores sobre a incorporação de cursos de orientação sexual nos currículos escolares aumentaram. Em 1996, um documento sobre a orientação sexual, incluso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foi lançado pelo Ministério da Educação. Propusera que esse fosse um tema transversal, visando ser um referencial fomentador da reflexão sobre os currículos escolares.

Deve haver espaço para cada pessoa questionar, discutir, aprovar e vivenciar o assunto de uma forma única. Embora isso seja parte essencial de toda a nossa vida, é preciso ter em vista que poucas instituições de ensino incluem programas de

orientação sexual em suas práticas pedagógicas, por isso o preconceito e a dificuldade sobre o assunto permanecem elevados.

A educação acontece o tempo todo, seja em casa ou por meio da mídia, de revistas e da Internet. Portanto, se a instituição escolar, que é responsável pela educação formal, não resolver o problema das temáticas acerca de sexualidade, essa atitude se refletirá no desenvolvimento dos alunos, levando-os a pensar que o sexo é secreto e vergonhoso. Muitos educadores não estão preparados ou se sentem desconfortáveis em lidar com esse tópico. Portanto, seria oportuno que eles superassem esse obstáculo e fornecessem aos alunos as informações sexuais necessárias, vitais para a sua formação.

Cada autora expressa aqui nesse livro suas contribuições, tão necessárias para pensar a sexualidade infantil nos dias atuais.

As autoras.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS SOBRE A SEXUALIDADE INFANTIL



Fonte <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br>

1.1 Aspectos teóricos sobre sexualidade infantil

A sexualidade é de imensa importância no desenvolvimento humano e psicológico, pois está relacionada à busca de felicidade e prazer, que são necessidades humanas básicas. É uma coisa interna, que se manifesta de maneiras diferentes em cada etapa do desenvolvimento, desde o nascimento até a morte de um indivíduo. Portanto, é um assunto amplo porque está relacionado aos nossos sentimentos mais profundos.

Freud, através da mitologia e da arqueologia, foi buscando vestígios no passado da história da humanidade. Ele mostra que a sexualidade

humana não se liga apenas à genitalidade e que se organiza a partir de operações psíquicas. (FREUD *apud* GUIA DE ORIENTAÇÃO, 1994, p.14).

A sexualidade pode ser vista como “a base da curiosidade, a força que nos permite elaborar e ter ideias, bem como o desejo de ser amado e valorizado à medida que aprendemos a amar e a valorizar o outro” (BRITZMAN, 1998, p.162).

O sexo é expresso por meio de atitudes, comportamentos e gestos, portanto, transcende a dimensão biológica porque envolve afeto, emoções e imaginação. É o que se expressa na singularidade de cada pessoa por meio do corpo e, quando visto como um direito pessoal, mostra suas dimensões.

No século XVIII, quando a criança apresentava algum índice sobre a sexualidade como, por exemplo, a masturbação, era encarada como anormal. Tema tão polêmico no mundo contemporâneo, a sexualidade era encarada como patologia, no momento em que a infância passou a ser problematizada e a criança considerada como a "semente do amanhã", necessitando ser cuidada, vigiada, controlada.

No final do século XIX, pensava-se que a criança não tinha

sexualidade, porém, ao iniciar o século XX Freud publicou, em 1905, os três ensaios sobre a teoria da sexualidade, publicação esta que causou escândalo, na medida em que Freud esclarecia a existência da sexualidade da criança, retirando a sexualidade infantil do campo da patologia e dando-lhe caráter de normalidade.

Algumas áreas do conhecimento hoje envolvem a sexualidade, como biologia, psicologia e ciência, tentando formar conceitos e imagens que estão circulando em nossa sociedade. No entanto, o poder dos adultos continua gravado no corpo das crianças, mudando apenas sua forma e os mecanismos pelos quais são ativados. O estudo de Michel Foucault, filósofo francês, direciona-se para a crítica da sociedade oficial contemporânea e no primeiro volume de sua obra, *História da sexualidade: a vontade de saber*, o autor diz que falar sobre sexo é uma forma de controle do comportamento dos sujeitos: crianças, adolescentes, homens, mulheres. Essa foi a forma que o mundo contemporâneo encontrou de normatizar a sexualidade.

Os sujeitos nascem com organismos individuais herdados e corpos que se desenvolvem. Isso acontece naturalmente, porque é impossível

construir primeiro um corpo e depois um corpo sexual. Esse desenvolvimento ocorre por origem biológica, mas também social. A parte biológica é responsável por distinguir entre homens e mulheres: para homens, o papel da fecundação, para mulheres, menstruação, gravidez e lactação. Em 1960, a Igreja Católica suprimiu severamente a educação sexual. Nesse período, houve um movimento denominado Revolução Sexual. Surgiu então, no Brasil, a primeira abordagem possível da orientação sexual nas escolas, e os livros didáticos utilizados apresentavam traços religiosos de caráter conservador para a época.

A sexualidade proposta por Freud é ampliada e radicalmente diferente da concepção naturalista predominante no final do século XIX, quando a normalidade sexual era definida pela sexualidade adulta e a consumação do ato sexual referida a fins de reprodução. A masturbação infantil, a simples busca do prazer sexual, ou ainda a impossibilidade do ato sexual (como em alguns casos de impotência) eram considerados condutas anormais, perversas ou sinais de degenerescência. Sobre tal pano de fundo, Freud (1905/1976a) propõe a ideia de uma sexualidade que surgiria desde os primórdios da constituição do psiquismo e seria

radicalmente diferente da então aceita noção de instinto sexual.

A força disciplinar que existe na sociedade contemporânea produz um corpo dócil e eficiente por meio do mecanismo de formação do espírito: regularidade, autoridade, restrição, punição, culpa e recompensa.

1.2 Infância e sexualidade

A criança e a sexualidade são instituições sociais ligadas às práticas relacionais e aos modos de educação, que caminham e convivem juntos sob influências do meio cultural. A criança é o sujeito das infâncias, que se apresenta em realidades atravessadas por desiguais oportunidades de desenvolvimento, afirma Sarmiento (2009, p. 16).

As crianças estão espalhadas por todo o mundo e, portanto, são acometidas pelos diferentes aspectos sociais, culturais e políticos que afetam sua formação. Portanto, elas não podem ser classificadas porque não tiveram infâncias iguais. Aceitar crianças como sexuadas, ou seja, capazes de apresentar esse tipo de sexualidade das formas mais diversas, é um grande passo em direção a uma educação sexual saudável e consciente. A descoberta de que o corpo é uma fonte importante de prazer costuma vir acompanhada de perguntas sobre sexo, como: o bebê sai da barriga através da vagina?

Um dos pioneiros sobre o assunto foi o neurologista Sigmund Freud (1856- 1939), criador da psicanálise, que chocou a sociedade da sua geração ao falar da sexualidade infantil rompendo com a imagem da criança inocente. Ele mapeou o desenvolvimento em diferentes fases. A primeira delas é a fase oral que se estende até os dois anos, período em que o pequeno concentra na boca a maior parte da sensação de prazer: mamar no seio ou na mamadeira, chupar chupeta etc. Bebês que são acariciados, aconchegados e que sugam o seio materno vivenciam naturalmente o erotismo e terão maior capacidade de ter intimidade física quando adultos (SUPLICY, 1990).

Em seguida, entra na fase anal, por volta dos 3 a 4 anos, quando a criança consegue controlar o esfíncter e passar pelo processo de deixar as fraudas, já a fase peniana ocorre entre os 3 e 6 anos. A atenção da criança está voltada para os órgãos genitais. É nesta fase que os pequeninos começam a descobrir as diferenças entre os sexos. O menino descobre o pênis e sua função e se pergunta por que a menina não o tem. A menina acha que seu pênis foi cortado. Dessa forma, surgem as curiosidades sexuais. Depois os pequenos descobrem o prazer genital e investem nessa

exploração do próprio órgão sexual. Nesta fase, é vivido o que Freud denominou de Complexo de Édipo conceito central da teoria psicanalítica freudiana, que é utilizada como instrumento para compreensão das fases psicosssexuais.

Depois disso, é estabelecido um período de incubação em que as questões sexuais se tornam uma preocupação secundária para as crianças (até a puberdade). Essas etapas são contínuas e graduais e organizadas na inconsciência do sujeito. Em cada uma delas, a organização do desejo sexual será sustentada por uma zona erótica do corpo. A libido é para psicanálise Freudiana a energia que orienta a busca prazerosa e o estabelecimento de ligações afetivas e vínculos durante toda vida (GUIMARÃES, 2002). Como coloca Freud (1994, p. 22), quando fala sobre o desenvolvimento sexual:

é algo inerente que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. É também durante a Educação Infantil que os pequenos começam a colocar questões sobre a origem dos bebês. Os caminhos para resolver esse "mistério" costumam se perguntar a um adulto ou elaborar teorias próprias com as informações que coletam das mais variadas fontes - conversas, filmes e livros entre outros (FOULCAULT, 1977).

“É importante responder exatamente o que a criança está perguntando, sem antecipar dúvidas”, diz Marcos Ribeiro (1987), sexólogo

e coordenador geral da ONG Centro de Educação Sexual, no Rio de Janeiro. Além de explicações sobre anatomia e concepção, os pequenos vão aos poucos construindo ideias sobre cada gênero. Por volta dos 2 anos, as crianças percebem se são do sexo feminino ou masculino e, no contato com os adultos ao seu redor e pela mídia, aprendem o que é ser menino ou menina em sua sociedade e, claro, tem contato com os rótulos associados aos gêneros. Na vivência, já utilizam a sua identidade para recusarem ou aceitarem alguma atividade; começam e continuam a se comportarem conforme o que é socialmente esperado.

Dos 3 aos 5 anos de idade, eles começam a se adaptar à moral sexual adulta e tentam controlar seu comportamento de acordo com as normas dos papéis do gênero por eles criadas. Isso acontece, por exemplo, por meio de brincadeiras sexuais: os jogos de "médico", onde trocam experiências com outras crianças imitando o comportamento dos adultos (namoro, roupas, etc).

A sexualidade, quando relacionada à infância, ainda hoje, é pouco falada e explicada e, por isso, permanece como uma terra incógnita (CONSTANTINE; MARTINSON, 1984) para os adultos que têm a experiência

como uma temática assustadora e, muitas vezes, proibida. No entanto, é uma dimensão humana que serve à vida porque traz benefícios relacionados aos fundamentos básicos da felicidade, como o prazer e o amor.

Segundo Foucault (1977), nos últimos séculos, ao contrário de uma sistemática repressão sexual, o que ocorreu foi uma produção massiva sobre o sexo. Uma proliferação de discursos de diferentes áreas (medicina, pedagogia, psiquiatria, etc.).

Em nosso ambiente, as crianças se vestem como adultos, e a fronteira entre o mundo dos adultos e das crianças é fraca. As crianças muitas vezes esperam responder aos desejos de seus pais, mesmo que inconscientemente, e acabam por negar sua infância. Em 1914, Freud alerta: procuramos resgatar, através dos nossos filhos a nossa infância, nossos sonhos e ideias. Se é fundamental este investimento dos pais em seu filho para que este cresça e se desenvolva, por outro, um amor parental que desconsidere a singularidade da criança e sua visão de mundo pode ter como resultado “pequenos adultos”, precoces, mas desconfortáveis em um papel que ultrapassa sua possibilidade emocional.

Não desconsiderando os avanços do século XXI que oferece à criança um banquete de informação, acesso ao mundo e muitas formas criativas de relacionamento; no entanto, não corremos o risco de apagar a infância, ao valorizarmos atribuição reconhecida no mundo adulto.

Nesse contexto, Freud (1905 / 1976a) propôs um conceito de sexualidade, originado nos primórdios da formação psicológica, completamente diferente do conceito reconhecido de instinto sexual na época. O conceito clássico de instinto é modelado em um comportamento que se caracteriza por sua finalidade fixa e pré-formada, com objetos e objetivos definidos, enquanto o conceito de sexualidade de Freud defende tal visão, ou seja, a sexualidade humana não é instintiva, porque os humanos buscam a felicidade e satisfação de várias maneiras, com base em sua história individual e ultrapassa as necessidades fisiológicas básicas.

Portanto, se a sexualidade faz parte da anatomia (ao nascer), então sua realização depende do longo percurso na construção da subjetividade da criança. Freud falava da moralidade repressiva de sua época apontando as diferentes manifestações de sexualidade, que só aceitava uma espécie dela, sendo baseada no instinto, esta iniciaria desde a adolescência, na fase

da puberdade, e era voltada para a reprodução.

O autor toma como exemplo a amamentação do recém-nascido, sugerindo que a nutrição, a necessidade biológica de ser alimentado, não parece ser o único objetivo do bebê ao mamar. Ao contrário, observa Freud (1905/1976a) em *Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade*: (p. 5) “quando vemos um bebê saciado deixar o seio e cair para trás adormecido, com um sorriso de satisfação nas faces rosadas, não podemos deixar de dizer que esta imagem é o protótipo da expressão da satisfação sexual na existência posterior”.

Podemos acrescentar que os bebês não buscam apenas se alimentar do leite materno (demanda orgânica), mas também buscam uma relação afetiva que, apesar de se apoiar nela, não se restringe à satisfação nutricional. Freud usa o termo apoio para provar que, se o sexo se baseia na função de sustentar a vida, se diferenciará dela por buscar satisfação além dessa função instintiva.

Como indica Garcia-Roza (1988), o objeto do instinto é o alimento, enquanto o objeto da libido é o seio materno – um objeto que é externo ao corpo. Para Freud (1905), quando este objeto é abandonado e o bebê

começa a fantasiar o seio, sugando seu próprio polegar, tem início o autoerotismo e podemos falar de uma sexualidade que se desvia do instinto.

A mãe (ou quem exerce essa função) cuida da criança enquanto erotiza seu corpo. Esse corpo é erotizado justamente porque não é apenas um pedaço de carne para os pais, mas um corpo simbólico, cheio de amor e de palavras, que marcará o bebê e lhe dará uma posição básica na estrutura familiar. Por essa razão, antes do surgimento da linguagem, bebês e crianças pequenas em sofrimento mostram seu desconforto com sintomas físicos por meio dos sinais corporais - um corpo falante, antes do surgimento da linguagem verbal. Na infância, os olhares e as vozes são elementos inesquecíveis. Os olhares têm a dimensão que unifica o corpo do bebê, tornando-o humano, já as vozes servem como referência simbólica.

Freud, em toda a sua obra, deu grande importância à sexualidade infantil justamente por reconhecer seu valor estruturante: as teorias sexuais infantis permitem à criança interpretar o enigma de sua existência, construindo, através de sua fantasia, um lugar subjetivo que

Ele permite descolar-se da posição de alienação original no discurso parental. A contribuição dos estudos de Freud foi decisiva para que hoje possamos reconhecer a existência da sexualidade infantil. Até então, não era admitido que existisse na criança o que ele chamou de impulso sexual (FREUND *apud* NUNES & SILVA, 2000).

A educação sexual ocorre de maneira sucessiva porque sempre recebemos educação sexual, seja em casa, seja pelos pais ou parentes próximos, seja pela mídia, programas de TV, internet, músicas etc. Estamos constantemente adquirindo informações, ideias e opiniões sobre o assunto, geralmente sujeitos ao preconceito contra a sexualidade. Mesmo que vivamos em uma sociedade que reprime aqueles que falam sobre sexo - para a sociedade, este é um assunto que não é falado publicamente - sempre somos educados sobre sexo de alguma forma.

A curiosidade sexual infantil é especial porque decorre de seu instinto investigativo geral, de seu desejo primitivo de entender o mundo. Esse impulso é a origem da curiosidade científica que nos orgulha tanto. Segundo Orth (1971, p. 28), por isso é de grande importância suprir a curiosidade da criança, respeitando sua fase de entendimento e as diversas

e inúmeras dúvidas que ela apresenta. Respondendo sempre aquilo que foi perguntado nem mais, nem menos, sempre de forma objetiva e sincera (NUNES & SILVA, 2000).

Freud acredita que devemos responder as questões infantis, pois não há porque negar à criança informações através das quais ela poderá dominar intelectualmente o que já conhece no plano da vivência (*apud* KUPFER, 2001). Além disso, a curiosidade não satisfeita gera ansiedade de saber e pode desencadear um comportamento que expressa uma ansiedade difusa, podendo evoluir para algum distúrbio na personalidade (NUNES & SILVA, 2000).

A curiosidade das crianças sobre sexo é um assunto de extrema importância. Através disso, podem ter um conhecimento básico sobre a origem de cada pessoa e gerar um desejo de compreensão, o que também pode gerar dúvidas. As respostas a essas curiosidades ajudam a esclarecer e estimular ativamente o desenvolvimento da criança ao longo de sua vida.

Logo, mesmo se afetadas por muitas informações, as crianças desafiam o raciocínio lógico construindo suas próprias verdades em seu próprio tempo lógico.

A sexualidade infantil confronta o adulto com sua própria infância perdida, colocando-o diante de um impasse: reconhecê-la, podendo acompanhar a criança em seu percurso subjetivo, ou negá-la, para não se deparar com suas frustrações, conflitos e desejos infantis (DOLTO, F. 1992).

As experiências de todos os momentos da criança podem ser obtidas no que Freud chamou de pré-genital, que é a característica de algo ainda não ser genital, também conhecida como desenvolvimento da libido infantil. O que a teoria freudiana constata é que as respostas obtidas pela criança sobre suas questões resultam em falhas, desencadeando o que Freud (1908, p. 217) denominou de “a primeira decepção da criança”; ela começa a desconfiar dos adultos e a suspeitar que eles lhes escondem algo proibido, passando a manter em segredo suas investigações posteriores” e alçando sua primeira tentativa de autonomia intelectual, por meio da criação de teorias sexuais infantis.

Entre as crianças do sexo masculino e feminino, durante a atividade sexual, a prática de eliminar estímulos e induzir satisfação inclui tocar por fricção manual ou aplicar pressão com as mãos, ou juntando as coxas. Este é o método mais comum para meninas. Entre os meninos, a preferência das mãos mostra que a força motriz dominante está fadada à atividade sexual masculina. O estágio do comportamento sexual das crianças acaba

por deixar uma marca profunda no subconsciente e na memória das pessoas, assim, afeta a formação de personagens individuais. Por exemplo, isso acontece quando um indivíduo fica doente após a puberdade e então uma crise neurótica possa vir a ocorrer.

Com o tempo, esse período da vida é esquecido e as memórias são alteradas, levando à amnésia normal da infância. Em vista da pesquisa da psicanálise, a pessoa esquecida pode se tornar consciente, eliminando assim a força motriz dos materiais psicológicos inconscientes. A excitação sexual durante a amamentação retorna como um estímulo condicionado durante a infância, levando a satisfação com a masturbação como um processo natural. Isso acontece com mais frequência em meninas e na segunda metade da infância. Os sintomas dessas manifestações sexuais são raros, na maioria dos casos, é o trato urinário que sinaliza os órgãos sexuais ainda subdesenvolvidos. Neste momento, a maioria dos chamados distúrbios vesicais desta fase são disfunções sexuais.

Sabat (2008, p. 96) diz que, nos filmes infantis, “é possível observar, por exemplo, a repetição permanente de comportamentos considerados adequados aos diferentes gêneros”. A autora destaca que existe um

processo permanente de construção das identidades vinculadas a “mecanismos de conduta socialmente adequados” e que a identidade não é formatada de uma só vez, sendo necessário um processo de repetição contínua, que vai ensinando a ser menino e menina (SABAT, 2008, p.98-99).

As crianças querem saber, discutir, trocar ideias e entender o que veem nos filmes. Elas estão dispostas a falar porque estão no estágio de "por quê?". Estão descobrindo o mundo, descobrindo se são homem ou mulher, descobrindo dos seus gostos e aversões. Elas querem saber as diferenças entre si e os papéis que apresentam.

A criança vivencia a sexualidade desde o nascimento, tem instinto e atividade sexual desde o início. Primeiro, pela amamentação (primeiro contato sexual com a mãe). Então, ao sentir no mundo fora do útero materno, o corpo é o seu universo sexual, então o conceito de corpo é essencial para o entendimento da sexualidade.

O corpo dessa criança, na inter-relação da intimidade íntima e afetuosa, torna-se palco de manifestação da intimidade, que é produzida pelos abraços, carícias e afagos trocadas pela criança com seus pares e familiares. Desde o nascimento, o corpo do bebê possui diversos pontos

anatômicos, geradores e produtores de sensações e excitações sexuais. As crianças sentem prazer físico e infelicidade, e os expressam por meio das emoções geradas pelo carinho e afeto causado pela outra parte, o que comprova que o desejo sexual do bebê é sentido, vivenciado e simbolizado de forma única.

A sexualidade da criança, no seu contexto infantil, revela-se na experiência de prazeres com registros profundos de sensações que a memória do corpo não esquece, afirma Caridade (1997, p. 121). Essas memórias são uma reminiscência de como as crianças vivem sua sexualidade durante sua vida. Sexo é a dimensão da natureza humana que acompanha as pessoas por toda a vida, incluindo tudo o que ouvimos, vemos, sentimos e recebemos de nossa família, escola, comunidade e cultura.

1.3 A educação sexual infantil

Pensar no comportamento sexual infantil ainda é um assunto polêmico no ambiente escolar, além de ser um grande desafio para os professores. Embora devam manter a intimidade das crianças em vez de culpá-las por seu desempenho sexual, os professores também são

responsáveis pelo processo educacional que aborda valores, diferenças pessoais e grupais, costumes e crenças. Portanto, para a realização da educação sexual nas escolas, é importante envolver toda a equipe docente e formular com cautela o Projeto Político Pedagógico (PPP), a partir de propostas de educação conversacional e inovadoras. Como todos sabemos, a educação sexual está estipulada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Portanto, as escolas têm a responsabilidade de ajustar o currículo e compartilhar com os pais a importância, os métodos de ensino e os objetivos no ambiente escolar.

A educação sexual deve funcionar juntamente com as famílias, que são legalmente responsáveis por suas crianças, e devem compreender todo o processo educacional. Elas precisam entender que a sexualidade é um impulso que existe em todas as fases do desenvolvimento humano.

Para se tornar um excelente instrutor, um professor precisa trabalhar internamente as questões sexuais, abandonar preconceitos, superar tabus e sempre se informar para se tornar um bom educador e formador de valores.

As perguntas sobre sexo tornaram-se mais complexas e devem ser

respondidas com calma e clareza. É importante que os professores realizem atividades com as diferenças sexuais em sala de aula, por exemplo, a concepção e o processo de desenvolvimento dos bebês e das ideias. Evitar atividades que estimulem o preconceito de gênero e sexualidade, ou a competição entre os sexos. As crianças precisam compreender as diferenças que existem nessas questões, mas devem formar uma visão saudável e imparcial dos papéis sexuais, de modo a sempre fortalecer os direitos iguais.

Na escola, na sala de aula, os alunos estão sujeitos a ações disciplinares, de forma a fazerem pleno uso das atividades escolares e das relações grupais. A disciplina afeta diretamente a composição da sociedade atual de um indivíduo idealizado e transforma-o em um ser pré-formado, definido pela sociedade como “modelo necessário e indispensável” (FOUCAULT, 2003). Os educadores são sujeitos sociais muito importantes no ambiente escolar. Como espaço educativo, a escola desempenha um papel importante na formação das crianças. Na era atual de valores mutáveis, é bastante complicado refletir sobre gênero, corpo e sexualidade. É possível encontrar debates completamente diferentes sobre

questões relacionadas às demonstrações sexuais na escola ou em casa. Portanto, abordar temas de sexualidade emergentes é um grande desafio para educadores.

Gênero e sexualidade, assim como o corpo, parecem situados na escola, inscritos em algum tipo de anatomia ou mentalidade inata, uma identidade concebida da herança. "Marcas ou inclinações" são consideradas inatas e naturais e são "marcas construídas ou formatadas" pelo ambiente. Vale ressaltar que a educação sexual é garantida nos PCNs, e o documento insere um trabalho relacionado ao sexo que não envolve apenas questões biológicas, mas envolve também os campos psicológico, social e cultural.

A sexualidade é desenvolvida por meio de relações interpessoais, ouvindo histórias de crianças, atividades que ocorrem entre elas e por meio de sua participação em jogos e brincadeiras. No meio disso, surge a questão da sexualidade. Essas atividades têm o objetivo de estimular diferentes experiências.

O espaço escolar precisa de um ambiente propício para atividades, para ajudar as crianças a relaxar e fazer comentários e questionamentos à

vontade. A natureza dinâmica desse trabalho exige que os professores encontrem recursos, como filmes e livros de histórias, que são formas de trabalhar em grupo. Na educação infantil, as atividades devem estar relacionadas ao corpo, gênero e sexualidade, o que é muito importante. É imprescindível que haja uma forma de concluir a matéria de forma agradável e desenvolver o projeto em ambiente escolar. A criança, nas práticas escolares, encontra-se envolta em redes de vigilância, controle e repressão (LOURO, 1999).

Os professores precisam oferecer atividades que ajudem os alunos a aprender o assunto e desenvolver suas habilidades de aprendizagem, como refletir sobre sua própria sexualidade, valores, sonhos e desejos, abrindo o espaço analítico para as crianças poderem criticar e enfatizar possibilidades. Portanto, as crianças estarão mais bem preparadas para enfrentar as questões relacionadas a gênero, corpo, sexo e sexualidade que estão expostos em todas as fases da vida.

Por muito tempo, as escolas negligenciaram a educação sexual. Até porque as crianças não são vistas como crianças, mas sim como criaturas assexuadas, e o método de ensino é não falar no assunto e deixar a

natureza cuidar delas. Por ser a sexualidade algo proibido e reprimido, era melhor não falar sobre o assunto para não incitá-lo. Para Aquino (1997), a escola tem seu corpo de regras, quase nunca explícitas e compartilhadas por todos os seus representantes, a respeito dos comportamentos dos alunos que expressam a sexualidade. Mesmo que diversas escolas ignorem esse tema, está nos PCNs que a educação sexual é obrigatória nas escolas, embora muitas desconheçam o tema e/ou não o trabalhe. Segundo Sampaio (2005), as escolas por ele pesquisadas que tiveram bons resultados com a implementação da orientação sexual revelam resultados positivos como, por exemplo, o aumento do rendimento escolar, devido ao alívio de tensão e preocupação com questões da sexualidade e aumento da solidariedade e respeito entre alunos. Vale ressaltar que cada professor age de acordo com suas experiências pessoais e disponibilidades adquiridas em cursos palestras ou leituras.

A fim de mudar as atitudes das crianças em relação ao sexo, é necessário considerar a forma de educação sexual para familiares e escolas. Os pais precisam resolver os problemas mais profundos e individuais, por outro lado, a escola deve atuar de forma geral e superficial,

tratando de questões de cunho social e da convivência de todos. Portanto, é muito importante que pais e professores trabalhem juntos para orientar e ajudar as crianças a resolver essas questões. Segundo Suplicy (1983), muitos pais acreditam que a educação sexual tem o sentido exclusivamente de se sentar e assistir a aulas de anatomia ou realizar discussões que abordam sobre os perigos da sexualidade. Este conceito dos pais sobre a educação sexual é distorcido, pois a educação sexual acontece desde o nascimento da criança, período em que ela vai absorvendo informações de seu meio. Pode-se dizer que a maioria dos conhecimentos passados pelos pais são indiretos, ou seja, eles não têm conhecimento de que o fazem, e assim o sujeito constrói a sua percepção sobre a sexualidade (SUP LIC Y, 1983).

Para Ribeiro (2009), só informar não basta, é preciso apresentar atitudes positivas em relação ao sexo, para que as crianças possam perceber a sexualidade como algo positivo. É notório que a curiosidade das crianças sobre a sexualidade é de questões básicas, como por exemplo, “de onde surgem os bebês?”. Respostas para tais curiosidades colaboram para o esclarecimento, incentivando de forma positiva o desenvolvimento da

criança ao longo da vida. A instituição, portanto, deve oferecer um espaço que tenha a finalidade de esclarecer dúvidas, contribuindo para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem na aprendizagem dos conteúdos escolares transmitidos (BRASIL, 2000). É importante ressaltar que o educador deve estar sempre atento às diversas questões relacionadas à sexualidade, até mesmo porque contém preconceitos, tabus, crenças etc. Porém, é importante que no ambiente escolar os problemas possam ser expressos por meio do diálogo, da reflexão e da possibilidade de reconstrução de informações.

Para a sociedade, o conceito da palavra sexualidade está relacionado à capacidade reprodutiva humana. A concepção desse tema vem de suas gerações, por isso a educação sexual deve proporcionar uma reflexão que enfoque as múltiplas manifestações do comportamento sexual humano.

A atitude acadêmica do educador é muito importante para trabalhar com o aluno como um todo, suas emoções, percepções, expressões, críticas e criatividade em relação ao tema em discussão.

1.4 Escola, família e sexualidade

Os pais são os principais educadores de seus filhos, eles já estão

dando a eles um roteiro para mostrar-lhes como se tornarem boas pessoas neste mundo. Isso é educação sexual. Conforme a criança cresce, surgem problemas, e a família precisa se preparar abertamente, pois isso faz parte do desenvolvimento. O importante é que a educação sexual seja uma ação conjunta da família e da escola. Estamos treinando essas crianças para se tornarem adultos melhores e cada vez mais satisfeitos com seu corpo, saúde e sexualidade.

A educação sexual fala sobre amor, felicidade, prazer, afeto e relacionamentos. É importante que vivamos de forma mais saudável e agradável, tanto física quanto emocionalmente. É necessário prevenir doenças e infecções sexualmente transmissíveis e gravidez prematura. A educação sexual é a maneira de fazer isso. Compreendendo que a família é a instituição mais importante na educação dos filhos, buscaremos entender como ela afeta, pois nela, a educação que se realiza é baseada na concepção aprendida pelas gerações e de pai/mãe para filho no que diz respeito à sexualidade.

Como instituição de ensino formal, a escola possui diretrizes próprias, professores definidos para a área do conhecimento, e ainda

possui todos os fundamentos legais e científicos para uma discussão mais efetiva sobre sexo e sexualidade, mas muitas vezes não é realizada por crenças acerca da moralidade, costumes e cultura em nossa sociedade. Os tabus estabelecidos no meio têm levado ao isolamento, preconceito e discriminação de muitos sujeitos que não se encaixam nas normas e comportamentos sociais.

Para os educadores, os comentários sobre a educação das crianças, a participação da família e de outras instituições em sua formação não são novos. Os humanos são ensinados a viver com o ambiente, com outras pessoas e com aqueles que amam. A primeira ação que as crianças aprendem é coordenada por familiares ou pessoas próximas, como mães, pais, babás, avós, avôs, tios, tias etc.

A responsabilidade da família na educação é muito grande, por isso ela não consegue formar todos os desafios humanos, e outras instituições como a escola têm agregado ao seu cotidiano a educação que a família já iniciou, outros conteúdos, conceitos e saberes a fim de humanizar e cultivar a consciência de cidadania. Ou pelo menos deveria ser, segundo os discursos que divulgam sobre educação atual.

Ao interpretar a família, na descrição apresentada por Sarti (2006), compreendemos que a formação que se recebe nessa instituição é rodeada do discurso patriarcal tradicional, que delimita as dimensões sociais dos papéis que homens e mulheres devem ter, um círculo vicioso que tem suas afirmações baseadas nos papéis de gerações passadas, para as quais a genética, inclusive, é uma forte aliada para determinar as relações de convivência e afetivas.

Segundo Izymanski (2010), ao nascer, a criança já encontra um mundo organizado pela família, nele ela aprende a se constituir como sujeito, por meio das ações e trocas intersubjetivas que são o primeiro referencial para a construção da sua identidade. Isso significa que aos moldes hierarquizados nas relações familiares, desde cedo, somos ensinados a nos comportar, a aceitar nossos papéis e a fazer julgamentos sobre o que podemos ou não, ou sobre o que é certo ou errado.

É preciso considerar que a primeira experiência afetiva da criança é o estar com a família, e essa relação se estenderá aos amigos e demais membros dessa instituição. Portanto, a capacidade da família de se aproximar e acolher as crianças, por ser transmissora de valores, fornece a

base para o desenvolvimento sexual das crianças e estabelece um vínculo que as ajuda a conviver na sociedade. Porém, diante de traumas e conflitos na família, a integração desta e da escola torna-se imprescindível, pois o espaço escolar desempenha um papel importante na educação sexual, e assume um papel de norteador das crianças para o mundo em que vivem.

Tendo em vista a pesquisa atual, embora os educadores possuam formação superior, pode-se constatar por meio de observações e entrevistas que não existe um preparo específico para a educação sexual, de acordo com Ribeiro (2009, p.21) “só informar não basta! É fundamental ter uma atitude positiva em relação ao sexo, em que as crianças, desde pequenas, percebam a sexualidade como algo bonito e prazeroso”.

É preciso ressaltar que a educação sexual não só fornece informação, mas, principalmente, tem um efeito interventivo no espaço escolar, o que não é uma tarefa fácil para os educadores devido à complexidade de lidar com o tema. As escolas, como instituições de ensino, devem estar totalmente preparadas para lidar com essa temática e ter uma postura clara e consciente sobre as referências e restrições sobre as quais a expressão de sexualidade infantil deve atuar.

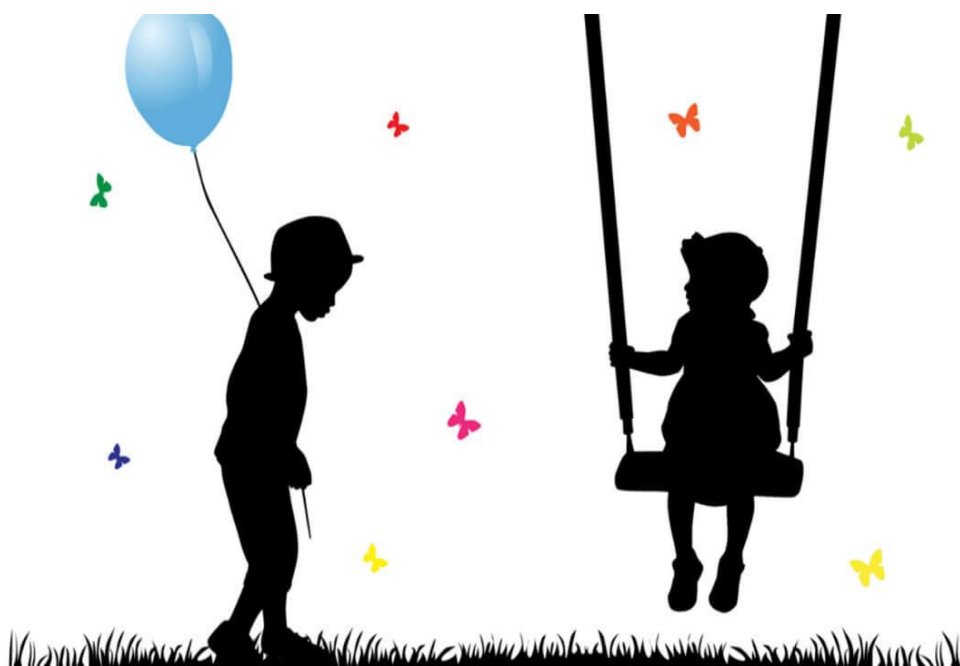
De acordo com Suplicy (1997) “é função da escola contribuir para uma visão positiva da sexualidade, como fonte de prazer e realização do ser humano, assim como aumentar a consciência das responsabilidades”. Devido à falta de parceria entre escola e família, a educação sexual ainda vivencia retrocessos e importantes avanços em sua implementação na sociedade. Uma coisa a se considerar é a falta de preparo dos professores para discutir sexualidade em sala de aula por falta de treinamento.

Apesar da educação sexual ter se tornado um curso obrigatório no currículo escolar desde 2010, antes da implantação, os professores ainda precisam inserir esse tema em seus processos de ensino para que possam aceitá-lo sem preconceito e medo, não apenas para orientar o corpo discente, como também a família.

CAPÍTULO 2

APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO SEXUAL

SEXUALIDADE INFANTIL COMO LIDAR COM MANIFESTAÇÕES SEXUAIS DA CRIANÇA



Fonte: <https://www.psicologiasdobrasil.com.br>

Os caminhos percorridos até aqui nos permitiram reflexões sobre a história e os conceitos que permeiam a sexualidade na educação infantil.

Chegamos agora ao momento de refletir sobre o sujeito a ser educado: seu desenvolvimento, forma de aprender, subjetividade e sua constru-

ção como ser neste mundo, processo que deve permear todas as suas dimensões: intelectual, moral, ética, espiritual e sexual.

Nesse contexto propomos, neste último capítulo, utilizar as obras e as idéias de Vigotski (1934/1998, 1984/2002, 1994, 1996, 2004) para explicitar questões que envolvem o desenvolvimento infantil e a aprendizagem e, dessa forma, refletir sobre algumas contribuições para a formação de professores em Educação Sexual.

Limitaremos nesse capítulo estudar sobre o desenvolvimento das crianças de zero a sete anos faixa etária que, de acordo com os documentos oficiais, abrange a Educação Infantil. Ressaltamos que os primeiros anos são alicerces para a vida cognitiva, social e afetiva, e dela faz parte a vida sexual. No contexto educacional, porém, a educação a sexualidade quase não é abordada nessa fase. O professor não recebe nenhuma preparação para a atuação nesse âmbito, o que leva ao desconhecimento de uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano.

2.1 Vigotski

Para compreendermos as razões da obra de Vigotski e suas idéias centrais, torna-se necessário apresentar as etapas principais da sua vida e

do seu percurso intelectual - e também o contexto histórico e cultural na Rússia pós-revolucionária. Assim, analisaremos a seguir o curso de sua vida, a maneira pela qual deu forma às inúmeras influências recebidas de sua família e dos amigos, o clima intelectual e social da época em que viveu, suas leituras e lutas. Esta parte da pesquisa teve como referência os autores: Rego (2002), Luria - em Vigotski (1988), González-Rey (2013), Bruner, no prefácio de *Pensamento e Linguagem* (VIGOTSKI, 2000), e Prestes (2010).

L.S. Vigotski nasceu em 17 de novembro do ano de 1896 - no mesmo ano em que Piaget - em Orsha, uma pequena cidade provinciana na Bielorrússia. Era membro de uma família judaica, o segundo de oito filhos. No ano de 1897 a família se transferiu para Gomel - sempre Bielorrússia - onde o pai, uma pessoa muito culta e erudita, trabalhava como executivo do banco local e também diretor de uma companhia de seguros. Sua mãe era professora formada, mas deixou a sua profissão para dedicar-se à criação dos filhos.

A maior parte da educação formal de Vigotski até os 15 anos não foi realizada na escola pública, mas sim em casa, com um tutor privado, Salo-

mon Ashpiz, que teve grande influência em sua formação. Ele conduzia o processo educacional com um método baseado em complexos diálogos socráticos. Desde cedo Vigotski mostrou ser um estudante dedicado e ávido por informações; gostava de literatura e assuntos relacionados à arte em geral. Além do alemão e do russo, lia e escrevia em hebraico, francês e inglês. Completou seus estudos no colégio e ainda aprendeu latim e grego, o que lhe permitiu entrar em contato com materiais de diversas procedências. À mesma época, presidiu um círculo de estudos de história judaica. Essa atividade durou dois anos e o levou a estudar Filosofia da História. Nesse estudo encontrou Hegel e foi seduzido pela concepção da história.

Em 1913 Vigotski ingressou-se na Faculdade de Direito da Universidade de Moscou; formou-se em 1917. Por ser judeu, teve enormes dificuldades nesse ingresso. Entre 1915 e 1917 escreveu o seu artigo sobre Hamlet, que mais tarde, em 1925, tornou-se o núcleo do seu doutorado com o tema A psicologia de arte. O autor estudou a relação entre cognição e afeto, questões da fantasia e da imaginação e o caráter gerador das emoções humanas. Observa-se nesses escritos, conforme González Rey (2013), uma forte orientação teórica que leva à crítica explícita ao positivismo e ao em-

pirismo e, segundo Luria (1988), é possível identificar aí a grande competência de Vigotski para realizar análises psicológicas, fruto das influências que recebeu dos estudiosos interessados no efeito da linguagem sobre os processos de pensamento. Portanto, em *Psicologia da Arte* fica evidente sua motivação pelos processos psíquicos; no caso, nos que estariam nas bases das vivências artísticas (GONZÁLEZ REY, 2013).

Naquele momento a psicologia soviética sofria diversas e profundas transformações, e se orientava de modo a encontrar novas alternativas de desenvolvimento com base no marxismo. Nas primeiras décadas do século XX, estava dividida em duas tendências ⁶⁹ radicalmente antagônicas: uma com características de ciência natural, que poderia explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, e outra com características de ciência mental, que descrevia as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores. Ambas acabaram promovendo uma séria crise na psicologia, pois, ao mesmo tempo em que havia críticas às correntes idealistas e mecanicistas, buscava-se a superação por métodos e princípios do materialismo histórico dialético, para a compreensão do aspecto intelectual humano. Vigotski acreditava que por meio dessa abordagem seria possível

não somente descrever, mas também explicar as funções psicológicas superiores. A partir dessa base teórica, pretendia criar uma nova psicologia que sintetizasse e transformasse as duas abordagens anteriores em uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano, que deveria incluir a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função, juntamente com a especificidade do contexto social em que se dava o desenvolvimento do comportamento.

No ano de 1919 Vigotski sofreu pela primeira vez uma crise de tuberculose, doença que o levaria à morte no ano de 1934. Em 1924 casou-se com Roza Smelkova, com quem teve duas filhas. Nessa ocasião transferiu-se para Moscou.

Em 6 de Janeiro de 1924 participou do Congresso Internacional de Psico-Neurologia em São Petersburgo e apresentou uma palestra com o título “A metodologia da investigação reflexologia e psicológica”. Graças a essa comunicação, Vigotski foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Em outubro organizou o seminário “A consciência: um problema da psicologia do comportamento” e no mesmo ano escreveu o trabalho: “Problemas da educação de crianças cegas, surdo-mudas e retar-

dadas”, que apresentava algumas de suas reflexões sobre o assunto. Ministrou ainda cursos de Psicologia e Pedagogia em diversas instituições.

Em 1925 Vigotski participou do Congresso Internacional sobre Educação dos Surdos-mudos em Londres. Retornando a Moscou, fundou um laboratório de Psicologia voltado a crianças com deficiências (Instituto de Estudo das Deficiências), ao qual se manteve ligado ao longo de sua vida. Nessa época desenvolveu uma série de trabalhos importantes em relação à defectologia¹⁹. Ao longo desses anos, além de amadurecer seu programa de pesquisa, continuou lecionando, lendo, escrevendo e desenvolvendo importantes investigações e liderou um grupo de jovens cientistas, pesquisadores da psicologia e das anormalidades físicas e mentais.

Em seus trabalhos sobre defectologia, expressou seu interesse pelo caráter específico da psique humana, compreendida como sistema de origem social, bem como seu interesse pelos temas da personalidade e da motivação. Nesse momento, Vigotski já desenvolvera sua tese sobre a origem sociocultural das funções psíquicas.

Em seus trabalhos sobre a defectologia, Vigotski estabelece uma nítida separação entre o defeito físico e suas conseqüências psicológicas a partir do modo como essas crianças são tratadas socialmente. O defeito aparece, em suas implicações psíquicas, como uma produção social de

base cultural, assunto sobre o qual ele não se aprofunda teoricamente, dada a limitação de seu próprio referencial naquele momento histórico (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 48).

Seus estudos sobre a deficiência tinham não somente o objetivo de contribuir para a reabilitação das crianças, mas também significavam uma excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro de seu projeto de pesquisa.

O projeto principal de seu trabalho consistia na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento nas suas dimensões filogenética, histórico-social e ontogenética. Deteve-se no estudo dos mecanismos psicológicos mais sofisticados, as chamadas funções psicológicas superiores, típicas da espécie humana: o controle consciente do comportamento, a atenção, as lembranças voluntárias, a memorização ativa, o pensamento abstrato, o raciocínio dedutivo, a capacidade de planejamento, entre outras. Seguindo a premissa do método dialético, procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social.

O período de 1928 a 1931 foi mais distinto em face dos outros, pois foi marcado pela afirmação da teoria histórico-cultural sobre a psique. Vigotski estudou o desenvolvimento das funções psíquicas superiores traba-

lhando os conceitos de signo, ferramenta, mediação e interiorização. Nesse período, conforme González Rey (2013), recebeu críticas em vista do estreito conceito do social e da cultura, por não considerar a comunicação em seus trabalhos e pelas conseqüências passivo-reprodutivas do ensino na União Soviética. Essa foi uma fase mais determinista, segundo esse autor, pois foram desconsideradas as emoções nas funções psíquicas e Vigotski se dedicou especialmente ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, trabalhando numa área que ele chamava de pedologia, ou seja, ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos. Ele recorria à infância como uma forma de poder explicar o comportamento humano em geral; justificava que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural, marcado pelo surgimento do uso de instrumentos e da fala humana.

Vigotski foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa. Para ele as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica, ou seja, “a com-

plexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social” (REGO, 1999, p. 26).

Em 1929 Vigotski partiu para Tashkent, no Uzbekistan, para ministrar cursos de formação de professores e de psicólogos nas regiões asiáticas. Em 1930 ele e Luria escreveram “Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança”. Seu interesse nas variações dos processos mentais superiores entre pessoas de diferentes culturas levou-o a planejar uma pesquisa transcultural conduzida no Uzbequistão em 1931 e 1932. Vigotski não participou das expedições, que foram lideradas por Luria, e os relatos foram publicados muitos anos depois da sua morte e editados em 1976 (Em português, no ano de 1996).

Juntamente com Luria, organizou também uma palestra para o IX Congresso Internacional de Psicologia em New Havem, nos Estados Unidos, com o título “The function and the fate of the egocentric speech”, em que apresentou uma análise crítica da teoria piagetiana. Eles não viajaram para Havem, mas publicaram um artigo importante no *Journal of the Genetic Psychology*, onde Vigotski apresentou pela primeira vez a sua teoria

sobre “desenvolvimento cultural da criança”. O artigo ficou famoso com a “teoria histórico-cultural”. Essa denominação se refere a uma corrente psicológica que explica o desenvolvimento da mente humana com base no materialismo dialético, teoria desenvolvida por Karl Marx para pensar a sociedade, cujos enfoques centrais são a coletividade, a contradição, a política, a história e a produção. A esse método está incorporado o famoso lema de Hegel: “O inteiro é sempre o resultado compreendido junto com o processo de seu desenvolvimento”. Esse lema foi assumido por Vigotski como um princípio universal metodológico. A partir da negação tanto do materialismo mecânico como do idealismo, o sujeito foi visto como um processo vivo em que se encontram três linhas diferentes de desenvolvimento: o processo da filogênese, o processo histórico-cultural e o processo da ontogênese.

No período de 1924 a 1935, Vigotski escreveu alguns importantes trabalhos, entre eles: *Os princípios da educação social de crianças surdas-mudas (1925)*, *O consciente como problema da psicologia do comportamento (1925)*, *A pedologia das crianças em idade escolar (1928)*, *A história de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (1931)*, *Lições de*

psicologia (1932), Fundamentos da pedologia (1934), Pensamento e linguagem (1934), Desenvolvimento mental da criança durante a educação (1935), A criança retardada (1935).

A partir do ano de 1933, a obra de Vigotski começou a receber sérias críticas políticas pelas autoridades soviéticas, pois suas teorias foram consideradas idealistas. Em 1934 ele publicou junto com outros autores a obra *O fascismo na neuropsicologia* e escreveu importantes artigos sobre a periodização do desenvolvimento da criança e sobre o retardo mental.

De acordo com González Rey (2013), de 1928 a 1934 Vigotski retornou a alguns aspectos de seu primeiro momento, tais como emoções, arte e fantasia, os quais foram associados às questões de sentido e de vivência. Esse retorno despreendeu a linguagem e a cognição do lugar central da Psicologia e deu lugar a premissas para o desenvolvimento futuro do tema subjetividade.

Depois, gravemente doente, Vigotski ditou da sua cama os últimos capítulos de *Pensamento e linguagem*. Morreu em 11 de Junho de 1934. Após a sua morte, foram proibidas suas publicações na União Soviética, no

período de 1936 a 1956, devido à censura do regime stalinista. Por um longo período suas obras foram ignoradas no Ocidente.

Vigotski viveu apenas 37 anos, mas apesar de breve, sua produção intelectual foi extremamente intensa e relevante: chegou a elaborar cerca de 200 estudos científicos sobre diferentes temas e sobre as controvérsias e discussões da psicologia contemporânea e das ciências humanas de um modo geral. Foi redescoberto a partir de 1956, com a reedição do livro *Pensamento e Linguagem*. As idéias do autor puderam ser conhecidas no Ocidente a partir de 1962, com a primeira edição americana do livro mencionado.

2.2 As principais idéias de Vigotski

Dentro dos limites do presente capítulo não é possível abordar todos os aspectos da obra de Vigotski, devido à riqueza e à diversidade dos assuntos que estudou. No entanto, nos deteremos na análise de alguns temas centrais de seu pensamento.

Sabe-se que muitos dos seus trabalhos tinham como problema central a crise da psicologia, as diferenças entre o psiquismo animal e humano, a gênese social das funções psicológicas superiores, as relações entre

pensamento e linguagem, a questão da mediação simbólica, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, os processos de aprendizagem que ocorrem no contexto escolar e extra-escolar, o papel das diferentes culturas no desenvolvimento das funções psíquicas, a questão do brinquedo, a evolução da escrita na criança e a psicologia da arte. Iniciaremos com a pergunta ou o problema principal: o que é o desenvolvimento humano?

[...] é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que o indivíduo encontra (Vigotski (1984/2002, p. 96-97).

Nessa definição o desenvolvimento não é um processo linear no tempo; é muito mais um processo cíclico ou rítmico, porque as diferentes funções psíquicas, como percepção, memória e fantasia, formam-se cada uma de modo diferente e desproporcional, e o desenvolvimento aparece como uma reestruturação e reorganização do sistema inteiro dessas funções.

O desenvolvimento sempre tem um caráter sistemático. Isso significa, por exemplo, que a personalidade de uma criança muda e se transforma em cada novo estágio, porque as diferentes funções desse sistema mudam quanto ao papel dominante. Por exemplo, nas primeiras semanas de vida,

uma criança percebe o que é a sua realidade somente por meio das suas emoções e dos seus sentimentos. Esse papel dominante das emoções e sentimentos muda no próximo estágio (VIGOSTKI, 2004).

Nesse sentido, o desenvolvimento é sempre um processo que tem uma perspectiva, isto é, uma relação com o futuro, onde nasce e cresce o novo. As ações de cada pessoa são influenciadas pelo passado, mas nunca por ele determinadas; experiências ficam e se tornam quase um meio para construir um novo período, quer dizer, o futuro. Nesse contexto, o desenvolvimento é um diálogo ininterrupto do sujeito com o seu futuro, um futuro que sempre está por ser alcançado.

Vigotski faz críticas à periodização das idades no desenvolvimento infantil proposta por cientistas cujas bases teóricas podem ser divididas em três grupos:

O primeiro grupo inclui os que estabelecem períodos da infância sem fracionar o próprio curso do desenvolvimento da criança. Como exemplo podemos citar a periodização baseada no princípio biogenético que divide a infância em períodos isolados de acordo com as etapas fundamentais da história humana na ontogênese e na filogênese. No entanto, nem todas as

intenções desse grupo são por igual consistentes. Nessa forma de pensar encontra-se a intenção de periodizar a infância de acordo com as etapas da educação e do ensino, tal como estão regulados em cada país (idade pré-escolar, idade escolar primária, etc.). Vemos, portanto, que a periodização não ocorre apenas com base na fragmentação interna do próprio desenvolvimento, e sim sobre a base dos estágios da educação e ensino. Aqui está o erro, segundo Vigotski (2002). Contudo, como os processos do desenvolvimento infantil estão vinculados com a educação das crianças e esta é dividida em etapas (e esse fator conta com enorme experiência prática), torna-se natural que a classificação da infância de acordo com o princípio pedagógico se aproxime da classificação em períodos isolados.

O segundo grupo propõe a eleição de alguns indícios no desenvolvimento infantil como critérios convencionais para sua periodização. Um exemplo típico é a proposta de dividir os períodos da infância com base na dentição, ou seja, a saída dos dentes e as suas alterações. Os critérios que permitem diferenciar um estágio do outro são: 1) presença de um indicador para determinar o desenvolvimento global da criança; 2) que esse indicador seja facilmente acessível à observação e 3) que seja objetivo. De a-

cordo com Vigotski (2002), processo da dentição satisfaz a essas exigências, pois é um indício indiscutível da idade, está relacionado com as peculiaridades essenciais de constituição do organismo durante o crescimento - a calcificação e as atividades das glândulas de secreção interna - e ao mesmo tempo é facilmente observado e constatado.

Nessa teoria a fase pós-natal divide-se em três períodos: a infância sem dente, a dos dentes de leite e a dos dentes permanentes. A infância sem dentes prolonga-se até a saída de todos os dentes de leite (de oito meses até dois anos e meio); a infância dos dentes de leite dura até que se inicie a troca dos dentes (aproximadamente até os seis anos e meio); finalmente, a infância dos dentes permanentes termina com a aparição dos três dentes molares. No crescimento dos dentes de leite podemos diferenciar em três estágios: a infância absolutamente sem dente (primeiro semestre); o estágio da aparição dos dentes de leite (segundo semestre) e o estágio da saída dos dentes pré-molares e presas (terceiro ano de vida) (VIGOTSKI, 2002).

No terceiro grupo referente à periodização da infância, há os que utilizam o desenvolvimento sexual como principal critério distintivo de eta-

pas: a primeira infância distingue-se como um período em que as crianças manifestam apenas a atividade lúdica (até os seis anos de idade); no período do estudo consciente ocorre a ação do jogo e do trabalho; e no período da maturação adolescente (quatorze a dezoito anos) desenvolve-se a independência do indivíduo e são esboçados seus projetos de vida. As idéias desse grupo, para Vigotski (1994), são subjetivas (analisadas subjetivamente), ainda que sejam propostos critérios/indícios objetivos para a periodização da idade. A idade é uma categoria objetiva e não convencional, ou escolhida voluntariamente ou fictícia. Entende-se que os signos de separação da idade não podem ser colocados em qualquer ponto da vida da criança, mas apenas naqueles onde acaba objetivamente uma etapa e se inicia outra. No entanto, segundo Vigotski (1994), um dos erros das idéias trazidas por esse grupo consiste em estabelecer um critério único para definir todas as idades. Esquecem-se de que no curso do desenvolvimento modificam-se o sentido e o valor, sintomático como indicativos e a importância do sinal escolhido.

Com o estabelecimento de apenas um sinal como valioso e importante para determinar o desenvolvimento da criança em um determinado

período, perde-se o seu significado no momento seguinte, uma vez que os aspectos que antes ocupavam o primeiro plano, no decurso do desenvolvimento passam a ocupar o segundo. Por exemplo, o critério de maturação sexual é essencial e representativo para os anos da puberdade, porém não tem significado para as idades anteriores. A erupção dentária no limite dos primeiros anos da primeira infância pode ser considerada apenas como um indício para o desenvolvimento geral da criança, mas as alterações que ocorrem na dentição por volta dos sete anos e a aparição dos dentes molares não podem ser comparadas com o mesmo significado (VIGOTSKI 1996).

Para Vigotski (1994) as idéias assinaladas anteriormente não fazem parte da reorganização do processo de desenvolvimento, graças às constantes mudanças na importância e no significado de um critério quando se passa de uma idade para outra. Nesse sentido, o autor faz crítica à possibilidade de classificar as etapas de acordo com um critério 76 único para todas as idades. A complexidade do desenvolvimento infantil impede que se possa determinar alguma etapa, de maneira mais ou menos completa, apenas com um critério. Outro erro das teorias, segundo ele (VIGOTSKI,

1996), é a atitude de investigar os indícios externos do desenvolvimento infantil e não a essência interna do processo.

Para concretizar a sua posição, Vigotski (1994) critica as três posições apresentadas sobre desenvolvimento: na primeira posição o critério do desenvolvimento está fora; a educação ou o ensino são considerados fatores principais. Além disso, a perspectiva baseada na chamada lei biogenética considera o desenvolvimento como processo filogenético da evolução que repete no indivíduo; encontra-se aqui a incapacidade de compreender a estrutura interna do desenvolvimento e a sua essência. Na segunda posição um único aspecto é apresentado como a base e o fator principal do desenvolvimento como a sexualidade, a dentição ou a inteligência e não o desenvolvimento em si.

Só as transformações internas do desenvolvimento em si, as suas rupturas, suas quebras, suas contradições, apresentam uma base sólida para determinar as faixas etárias ou os estágios principais do desenvolvimento, isto que são as etapas principais do que nos chamamos o desenvolvimento da personalidade de um sujeito (VIGOTSKI, 2002, p. 56).

Desta forma questionamos: sobre que princípio deve se estruturar a verdadeira periodização? Podemos reduzir todas as teorias de desenvolvimento infantil para duas conceituações fundamentais. De acordo com uma

delas, o desenvolvimento é apenas a forma de realização das alterações e combinações das capacidades inatas: não aparece nada de novo, exceto para o crescimento; bastaria implantar e reagrupar os elementos existentes desde o início. Para a outra concepção, o desenvolvimento é um processo contínuo de auto movimento, que se distingue, em primeiro lugar, pela permanente formação e aparição de processos novos, que não existiam nos estágios anteriores. Esse ponto de vista sabe como captar no desenvolvimento algo essencial para a compreensão dialética do processo.

Vigotski (2002) propõe uma visão dialética do desenvolvimento, em que continuamente se propaga o que é o novo, o que não existia nas etapas já estabelecidas. O desenvolvimento sempre apresenta, para esse autor, uma unidade monística, quer dizer, toda separação entre corpo e mente, cognição e emoção, físico e espírito, ações exteriores e ações interiores é rigidamente negada. No centro estão sempre as formações novas que correspondem a cada faixa etária e apresentam um novo tipo de atividade que caracteriza a essência de cada estágio. As mudanças e transformações psíquicas e sociais que se desenvolvem em cada estágio como algo novo

determinam a consciência da criança, isto é, a relação com o seu ambiente e a sua vida interna e externa.

Vigotski (1996) explicita a dinâmica e as transformações, isto é, a passagem de uma faixa etária a outra. Este processo decorre continuamente em alguns estágios, denominados de estágios estáveis, e em outros sucede determinado por crises fundamentais.

Durante as idades relativamente estáveis, o desenvolvimento ocorre, principalmente, devido às mudanças microscópicas de personalidade da criança que se acumulam até um certo limite e se manifestam mais tarde como formação qualitativamente nova de uma idade. Se considerarmos a infância a partir de um ponto de vista cronológico, veremos que quase tudo corresponde a esses períodos estáveis. Comparando o desenvolvimento da criança no início e no fim em uma idade estável, verificaremos que houve enormes mudanças em sua personalidade, ainda que às vezes não visíveis, uma vez que o desenvolvimento ocorre internamente.

As idades estáveis têm sido estudadas com muito mais detalhes do que as caracterizadas por crises, que é outro tipo de desenvolvimento. Nestas, ao longo de um curto período de tempo (de vários meses, um ano,

dois no máximo), ocorrem bruscas e fundamentais mudanças e rupturas na personalidade. Em um tempo muito curto a criança muda completamente: traços básicos de personalidade são alterados, desenvolvidos de forma abrupta, impetuosa, e adquirem em algumas ocasiões caráter catastrófico. Essas crises agudas reportam-se a um curso de acontecimentos revolucionários, tanto por ritmo da mudança como pelo significado desta.

Nas idades críticas, segundo Vigotski (1994), o desenvolvimento da criança é geralmente acompanhado de conflitos mais ou menos agudos com as pessoas ao seu redor. Em sua vida interior, ela pode sofrer vivências dolorosas e conflitos internos. Muitas crianças que vivem um período crítico em seu desenvolvimento são difíceis de educar. Elas parecem fugir da influência do sistema educacional, que pode assegurar o curso “normal” de sua educação e ensino. O rendimento escolar cai, e se observa pouco interesse nas aulas, bem como diminuição da capacidade global para trabalho.

Vigotski (2002) afirma que os períodos críticos são diferentes para crianças diferentes. Crianças que possuem tipo de desenvolvimento e posição social parecidos apresentam muitas diferenças durante a crise, mais

do que em períodos estáveis. Existem crianças que não apresentam dificuldades no campo educacional nem diminuem o desempenho escolar. A quantidade de variações durante a idade entre as diversas crianças e a influência de condições externas e internas na própria crise são tão importantes e profundas que muitos autores crêem ser apropriado perguntar se a crise do desenvolvimento da criança não é um produto exclusivo das condições externas adversas, e por isso deveriam ser consideradas mais as exceções do que as regras da história do desenvolvimento infantil. Dessa forma, entende-se que as condições externas determinam o caráter exato em que se manifestam e transcorrem os períodos críticos.

A essência, a substância do desenvolvimento, é encontrada nas formações novas que são peculiares e específicas num altíssimo nível, bem diferenciadas dos estágios de desenvolvimento continuado ou estável. Nos estágios críticos as formações novas têm caráter de ritos de passagem que não entrarão no núcleo estável da personalidade. Elas serão incorporadas pelas formações do próximo estágio, como por exemplo a linguagem autônoma no primeiro ano da criança, que perderá no estágio seguinte sua existência autônoma.

Desta forma, podemos apresentar os seguintes modos de periodização das idades propostos por Vigotski (1996):

A crise do recém-nascido

- O bebê (2 meses até o final de 1 ano)

A crise da criança de 1 ano

- A infância (1 até 3 anos)

A crise da criança de 3 anos

A idade pré-escolar (3 até 7 anos)

A crise da criança de 7 anos

A idade escolar (8 a 12 anos)

A crise do aluno de 13 anos

Puberdade (14 até 17 anos)

A crise dos adolescentes 17/18 anos.

Conforme Vigotski (1996, p. 256-257), algumas características estão presentes nesses períodos: 1ª) os limites entre o começo e o final da crise e entre as idades contíguas são totalmente indefinidos – as crises originam-se de forma imperceptível e é difícil determinar o momento de seu começo e fim; 2ª) grande número das crianças que vivem essa fase são difíceis de educar, elas podem ter conflitos com outras pessoas e consigo mesmas; no entanto, não é sempre assim, pois os períodos críticos são distintos em diferentes crianças; 3ª) o negativismo é marcante; as crianças tornam-se desobedientes, caprichosas, contestadoras e muitas vezes en-

tram em conflito com os adultos que as cercam, geralmente os pais e professores.

A tese principal de Vigotski enfatiza o processo de desenvolvimento apresentando cada estágio como uma unidade inteira, um sistema que tem uma estrutura própria (VIGOTSKI, 1987). Os estágios são sistemas dinâmicos que determinam as linhas e as perspectivas do desenvolvimento como uma unidade. Nunca o desenvolvimento decorre daquilo que no início é um único aspecto da personalidade, pois este se transforma, não determina a mudança de toda a personalidade. A personalidade da criança se transforma com uma unidade na sua estrutura interna. Sempre a unidade da estrutura determina linhas específicas e aspectos particulares.

Em cada estágio encontramos uma nova formação principal, na qual se agrupam outras formações novas. Pode ser que uma formação principal do estágio anterior perca seu lugar privilegiado e se torne uma linha secundária, ou vice-versa. Cada estágio mostra a sua própria estrutura, que é única e irrepetível. A consciência da criança é compreendida como a relação dela com o seu ambiente, como resultado das transformações físicas e sociais, como expressão integral da sua peculiaridade essencial na estrutu-

ra da sua personalidade. Na passagem para outro estágio não se mudam só determinados aspectos nem só funções ou atividades específicas, mas se transforma a estrutura total da consciência. Ao mesmo tempo, com a transformação do sistema da consciência, as linhas principais e as linhas não principais traçam seus lugares. Por exemplo, Quando a linguagem autônoma emerge, torna-se principal (no caso do bebê), mas no estágio escolar ela se apresenta como uma linha específica.

A criança se desenvolve de maneira irregular, constante, através de acumulações de pequenas mudanças por impulsos, aos saltos, de forma ondulatória, de sorte que os períodos de ascensão do crescimento infantil são seguidos de períodos de estagnação e inibição (VIGOTSKI, 2004, p. 288).

Em relação à sexualidade, o que vemos nos estudos é a existência de uma fase certa, uma idade delimitada do momento em que a criança irá manifestar sua sexualidade. Isso dá a sensação de que algo será acionado no ser humano e que novos níveis serão acrescentados nessa vivência, à medida que outras fases vão se sucedendo. Nesse sentido a Educação Sexual na escola é correlacionada a um momento correto para ser ministrada, sob a referência de um manual biológico e geralmente na disciplina de ciência do corpo humano.

A partir da concepção de desenvolvimento aqui apresentada, acreditamos que a sexualidade se desenvolve na criança desde seu nascimento, manifesta-se em cada interação ⁸⁰ com o meio e se aprimora à medida que é internalizada a sua vivência. Quando a criança nasce, sua primeira vivência ligada à sexualidade está em seu corpo, nos objetos que lhe são apresentados, nos alimentos pelos quais lhe é permitindo vivenciar sensações de prazer e de desconforto. À medida que crescem e que ocorrem as mudanças corporais, as crianças passam por alterações e diferenças psíquicas na sua compreensão de mundo, na visão das coisas, e também por mudanças na sociabilidade e no mundo cultural onde atuam. O não entendimento da sexualidade como parte desses momentos acarreta o desconhecimento de si, do seu corpo, da sua forma de se relacionar com o mundo, do que lhe dá prazer e desprazer. Portanto, leva ao não desenvolvimento de sua dimensão sexual.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), para a criança pequena o movimento significa muito mais do que mexer partes do corpo ou se deslocar no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage

utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental e de sustentação das posturas e gestos. Quanto menor a criança, mais ela precisa de adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, para auxiliá-la na satisfação das necessidades.

Para Merleau-Ponty (1996, p. 473) o corpo é o veículo de ação do ser no mundo, e ter um corpo significa estar em um meio definido pelo compromisso dessa implicação, pois ele habita o gesto, assim como o gesto o habita. O primeiro objeto cultural é o corpo corporeidade do outro: eu o olho, ele vê que eu o olho, eu vejo que ele vê, ele vê que eu vejo que ele vê... “Meu olhar recai sobre um corpo vivo prestes a agir, e imediatamente os objetos que os circundam apresentam uma nova camada de significações”.

Para Nunes e Silva (2006) a criança desde que nasce vive sua sexualidade. Primeiro por meio da amamentação, quando estabelece contato sexual com a mãe. Depois, ao sentir-se no mundo externo, sente-se sexual à medida que estabelece as mais rudimentares frequências para a percepção

corporal, seja no tocar-se, seja no ser tocado; o corpo é seu universo sexual. Por isso a noção de corpo é essencial para a noção da sexualidade.

Para Vigotski (2004) trata a sexualidade como um instinto sexual, uma poderosa fonte de impulsos psíquicos, sofrimentos, prazeres, desejos, dores e alegrias. Ele reconhece que o estado da infância não pode ser concebido como totalmente assexuado até o momento em que ocorre o “amadurecimento sexual”; pelo contrário, Vigotski (2004, p. 97) afirma que:

[...] encontramos a sexualidade infantil e suas diversas manifestações patológicas e normais na mais tenra idade, inclusive na fase da amamentação. A masturbação na tenra infância e inclusive na fase da amamentação é manifestação há muito estabelecida na prática médica. Na prática da psicanálise, o estudo de doentes mentais adultos revela neles um conflito do qual fazem parte as vivências sexuais da infância mais tenra e distante.

O autor explica que na infância encontramos um erotismo amplamente diluído, desvinculado do funcionamento de órgãos especiais, não localizado em pontos rigorosamente orgânicos mais excitáveis pelas funções dos mais diversos órgãos e ligados principalmente a mucosa do corpo. Esse erotismo se difere do erotismo adulto, pois assume a forma de auto erotismo, ou seja, de um erotismo voltado para si mesmo e de um mecanismo psicologicamente normal.

Trata-se de um estado em que as excitações eróticas partem do próprio corpo e nele resolvem. Seria absolutamente inadmissível supor que um sistema tão importante como o sexual pudesse existir com absoluta autonomia em face do todo restante e de repente manifestar-se com a chegada de determinada idade Vigostki (2004, p. 98):

Seguindo o desenvolvimento, Vigotski (2004) estabelece que no período seguinte o erotismo ganha novas formas, pois já se volta para as pessoas a quem a criança está ligada e se constitui em um componente complexo na relação com a mãe e com os demais.

O sentimento da diferença de sexo está ausente nas crianças de tenra idade, mas deparamos muito amiúde com a paixão infantil, não raro sumamente impulsiva e forte situada na idade mais tenra. Em linhas gerais, cabe afirmar que, neste período da vida da criança, o instinto sexual assume formas latentes que não se deixam revelar e em condições normais caminha ele mesmo pela via da sublimação. Já na idade mais tenra encontramos no comportamento dos meninos e meninas toda uma série de peculiaridade que fazem dessas crianças pequenos homens e mulheres (VIGOTSKI, 2004, p. 98).

Para Nunes e Silva (2006) é nessa fase, entre o terceiro e o quarto ano de idade, que a criança apresenta uma curiosidade incontrolável de saber e perguntar sobre todas as coisas e começa a demonstrar grande interesse por assuntos sexuais. A partir de então, o meio social ganha ainda mais importância no desenvolvimento e no desbravamento dessa sexualidade.

2.3 A crise e sua manifestação nas diferentes idades

Serão descritas neste capítulo apenas as crises que envolvem os períodos de idade da Educação Infantil, ou seja, a crise pós-natal, a crise do primeiro ano, a crise dos três anos e o início da educação fundamental, que se refere à crise de sete, de acordo com Vigotski (1994).

A crise pós-natal

A crise das idades inicia-se com a crise pós-natal. Para Vigotski (1994), quando a criança nasce, ela se separa apenas fisicamente de sua mãe, porém não biologicamente, pois ainda irá depender dela para manter suas necessidades vitais. O período pós-natal vem a ser o elo que liga o desenvolvimento uterino ao extra-uterino, pois nele coincidem os traços de um e de outro. Esse elo constitui uma etapa de transição de um tipo de desenvolvimento a outro fundamentalmente distinto.

Vigotski (1994) apresenta algumas peculiaridades da vida da criança recém-nascida, a começar pela alimentação, que passa por modificações significativas. Na transição para a vida extra-uterina, é necessário que a criança consiga perceber os estímulos externos e responder a eles com movimentos que a ajudem a capturar e assimilar o alimento. Outra peculi-

aridade está relacionada ao sono e à vigília: os recém-nascidos passam dormindo 80% do seu tempo e seu sono é polifásico; períodos breves de sono alternam-se com momentos de vigília. A peculiaridade motora está diretamente relacionada à possibilidade de se mover, porém dentro das limitações do desenvolvimento; ela pode ser exemplificada na capacidade de realizar o movimento preênsil, ou seja, quando colocamos na mão da criança um dedo ou qualquer outro objeto largo e ela o agarra com tal força que pode se elevar e se manter por volta de um minuto.

Desta forma, Vigotski (1994) demonstra que nessa fase a criança percorre uma transição entre a forma de vida no útero e a nova formação que irá contribuir para o desenvolvimento da sua personalidade. Essa nova formação é entendida como adaptação do recém-nascido ao ambiente externo ao corpo de sua mãe.

Existem dois momentos que devemos assinalar nessa formação nova: a vida é inerente a criança já neste período de desenvolvimento embrional, o novo que surge é no período pós-natal em que essa vida se converte em existência individual, se separa do organismo em que foi gerado e, como toda existência individual do ser humano, está imersa na vida social das pessoas que a rodeiam esse é o primeiro momento. O segundo consiste em que essa vida individual por ser a primeira forma de existência da criança, o mais primitivo socialmente é, ao mesmo tempo, psíquica, e somente a vida psíquica pode ser parte da vida social das pessoas que rodeiam a criança (VIGOSTKI, 1994, p.239).

Nessa citação Vigostski explica que o recém-nascido é provido de vida psíquica, porém não existem sinais de aspirações conscientes ou de percepção real e compreensão do entorno. Esse autor afirma que existem estados de consciência nebulosa que se apresentam de forma confusa. Manifesta-se a fusão de sensações e emoções (estados de sensações marcadas emocionalmente) por meio de expressões diversas, como os gritos.

Essa adaptação ao meio externo tem o caráter transitório característico dos períodos críticos e contribui para a formação da personalidade da criança e de seu caráter social. As primeiras reações sociais do recém-nascido indicam a mudança geral na sua vida psíquica, que é observada no limite do primeiro para o segundo mês de vida. No final do primeiro mês, o choro e o grito provocam como resposta o choro de outra criança. Entre o primeiro e segundo mês o sorriso vem a ser a reação ao som da voz humana. Tudo isso faz supor que o bebê se encontra no limite superior do período pós-natal e assim entra em uma nova etapa de idade (VIGOTSKI, 1994).

À primeira vista pode parecer que o bebê é um ser totalmente associal. Necessita, todavia do meio fundamental da comunicação humana – a linguagem. Sua atividade vital se limita à satisfação de suas elementares necessidades vitais. É muito mais objeto, que sujeito, ou seja, participante ativo das reações sociais. Daqui há a impressão de que o primeiro ano é uma etapa de desenvolvimento associal, que o bebê é um

ser meramente biológico carente de propriedades especificamente humanas e, sobretudo, das principais delas: a sociabilidade (VIGOTSKI, 1994, p. 285).

Vigotski (1994) afirma que o bebê depende do cuidado dos adultos em todas as circunstâncias e, devido a isso, configura-se uma relação social muito peculiar entre a criança e os adultos de seu entorno. Tudo o que poderá ser feito pela criança mais tarde, por si mesma, agora pode ser executada somente por meio do outro, ou seja, somente em situação de colaboração, pois a criança ainda se encontra na imaturidade de suas funções biológicas, está processo de adaptação individual. Portanto, seu primeiro contato com a realidade (incluído o cumprimento das funções biológicas mais elementares) é socialmente mediado.

Os objetos aparecem e desaparecem do campo visual da criança por vontade dos adultos, é deslocado no espaço, pelo braço de outro. Qualquer mudança de postura, e incluso o simples dar a volta, está entrelaçado com a situação social. Os estímulos que lhe mostram se eliminam, igual quando satisfazem suas necessidades elementares (pela mesma via), através do outro. Forma-se, portanto, uma dependência única e irrepetível do bebê com o adulto, que transpassa, como já foi dito, as necessidades biológicas mais individuais da criança. Essa dependência confere um caráter absolutamente peculiar na relação da criança com a realidade (e consigo mesmo): é uma relação que se realiza por mediação de outros, refletida sempre através do prisma da relação com outra pessoa (VIGOTSKI, 1994, p. 286).

Portanto, a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Desse ponto de vista, podemos definir o bebê como um

ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, desde a mais simples, é relação refletida através da relação com outra pessoa.

Nessa fase se manifestam novas formas de conduta: a experimentação lúdica, o balbúcio, a atividade inicial dos órgãos sensoriais, a primeira reação ativa diante da postura, a primeira coordenação dos órgãos sensoriais que atuam simultaneamente e as primeiras reações sociais, que se manifestam em gestos expressivos de prazer ou de surpresa.

Acreditamos que nesse momento a postura do adulto deva ser inicialmente a de aceitar a sexualidade como parte da vida humana. Como é um momento de conhecimento de si, devemos ensinar à criança o uso correto de todas as partes do corpo e, quando houver qualquer manipulação genital, devemos reagir de forma natural para que o sujeito não entenda que o processo de se tocar e se conhecer seja algo errado.

A crise do primeiro ano

São três os momentos que envolvem a crise do primeiro ano de vida: o processo de andar, a linguagem e os afetos e vontades. No final do primeiro ano as crianças ainda não dominam o andar e nem o falar, mas já avançaram bastante nesses aspectos. No plano afetivo observam-se os

primeiros atos e contraposições aos outros, dirigidos contra determinadas proibições. Essas negações podem acontecer com grande intensidade, como na birra.

Apesar de considerar os três momentos importantes para o desenvolvimento da criança, o autor opta por analisar a crise do primeiro ano a partir do aspecto da linguagem, por este ter maior vinculação com a formação da consciência e das relações sociais.

Vigotski (1996) explica que no desenvolvimento da linguagem infantil há dois momentos claramente perceptíveis: o período pré-linguístico, em que a criança, por ainda não dominar o idioma materno, utiliza formas não verbais para se comunicar, e o período verbal, quando ela já se apropriou da linguagem dos adultos. De forma não muito perceptível, porém, aparece entre esses dois períodos a linguagem autônoma infantil, que se manifesta quando a criança impõe ao adulto o “seu idioma”, isto é, recorre a uma linguagem peculiar para se comunicar. Esse período ajuda a entender como ela passa para o período verbal.

A linguagem autônoma tem a função de indicar ou mesmo nomear os objetos que estão à vista da criança, mas essa linguagem carece de sig-

nificado. Vigotski (1996) também esclarece que esta não é só uma etapa do desenvolvimento da linguagem, mas também uma etapa peculiar do desenvolvimento do pensamento infantil. Nessa linha de raciocínio, Vigotski (1996, p. 338) cita a seguinte afirmativa de Marx: “a consciência está em relação com o meio” e defende que o estudo das mudanças na linguagem da criança e em sua consciência é importante para que possamos entender as demais mudanças do desenvolvimento, tais como a dentição e o andar, e também na personalidade. A criança necessita da linguagem para se comunicar e para desenvolver seu pensamento, assim como aprender a andar para se locomover; daí a importância da crise do primeiro ano.

Nesse momento as crianças aprendem as primeiras palavras e também os “palavrões”. O adulto deve reagir com calma quando a criança usar, por exemplo, palavras “feias” relacionadas à sexualidade e lhe explicar o significado e o uso correto dos termos.

A crise dos três anos

Sobre a crise dos três anos, Vigotski (1994) tem como proposta analisá-la a partir de três pontos de vistas importantes: primeiro, considerar que toda mudança que ocorre nessa crise é agrupada em torno de uma

formação nova transitória (Como explicado, as formações decorrentes dos períodos de crise não são permanentes como as oriundas dos períodos estáveis); segundo, devemos estudar como mudam as linhas centrais e secundárias do desenvolvimento da criança; por fim, sempre olhar para um determinado período da idade crítica, a partir da sua relação com o período seguinte, levando em consideração a zona de desenvolvimento proximal.

Para um melhor entendimento do que ocorre com a criança aos três anos, Vigotski (1996) aponta a importância de se observar atentamente a situação do desenvolvimento interior e exterior, no meio dos quais ocorre a crise. O processo de formação nova caracteriza-se por manifestações de negativismo, teimosia, rebeldia e insubordinação, além de outras menos importantes. Nesse sentido, uma postura autoritária do adulto em dada situação pode tornar mais desgastante a passagem pela crise, tanto para a criança, que se sentirá incompreendida, como para o professor, pais e demais adultos que com ela convivam, porque se sentirão incapazes de lidar com a situação.

É importante reiterar que tais sintomas são fundamentais para o desenvolvimento da personalidade nessa idade, pois são apenas demonstra-

ção do seu desejo de independência, já que a criança ultrapassou as normas e formas do comportamento da idade anterior. Nesse sentido, são base para a formação do novo comportamento. A crise dos três anos modifica a atitude social da criança frente às pessoas de seu entorno e frente aos pais; produz, assim, a crise da personalidade do eu (VIGOTSKI, 1994).

Nesse período o adulto deve estar atento à própria conduta e modo de agir para com a criança. Continuar a lhe dar o mesmo tratamento de anteriormente pode prolongar as manifestações “negativas”. O olhar sensível do educador, ao buscar promover na criança a autonomia, tende a suavizar tais aspectos. Finalizando, Vigotski (1994) reforça sua opinião de que as crises são mudanças de índole internas que têm como essência a reestruturação da vivência interior. Elas se radicam na mudança da relação da criança com o meio, ou seja, nas mudanças de suas necessidades e de suas motivações.

Em relação à sexualidade, a criança está em busca de respostas sobre sua curiosidade, por isso torna-se necessário colocar limites, principalmente quando uma situação envolver um colega. A intervenção do professor deve ser tranqüila, mas firme; devem ser colocados para as crianças os

limites que elas não estão conseguindo colocar. Em relação às perguntas que irão aparecer, o adulto deve inicialmente devolvê-las à criança, para entender o que ela está perguntando, e então ajudá-la a esclarecer suas idéias sobre as diferenças anatômicas com respostas objetivas e claras, evitando apelidos e histórias fantasiosas sobre sexualidade.

A crise dos sete anos

A crise dos sete anos ocorre na idade a que se refere, mas Vigotski (2006) explicita que o período escolar abrange a faixa etária de oito a doze anos. De acordo com a LDB, as crianças dessa idade fazem parte do ensino fundamental e não mais da Educação Infantil; porém, achamos pertinente descrever essa fase, pois é o momento estabelecido pelas Diretrizes Curriculares como “adequado” para se iniciar o ensino da Educação Sexual. Nessa etapa são ministrados assuntos sobre os órgãos sexuais na disciplina de Ciências, e os assuntos relacionados à prevenção de doenças, ao uso da camisinha, entre outros, despertam ainda mais a curiosidade sobre sexualidade. Em contrapartida, é o momento em que o professor encontra a maior dificuldade em lidar com o assunto, devido ao seu despreparo, constrangimento em responder às perguntas dos alunos e à falta de recursos

(Na maioria das vezes se limitam a uma apostila explicativa da fisiologia do corpo humano).

Segundo Vigotski (2002), aos sete anos a criança muda bruscamente. A criança se amaneira, se faz caprichosa, muda a forma de andar, comporta-se de modo artificial, teatral, gosta de fazer-se de palhaça. Os traços assinalados demonstram que ela perdeu a espontaneidade e a candura inerentes ao período pré-escolar. De acordo com Vigotski (2006, p. 379), “o traço distintivo externo da criança de sete anos é a perda da espontaneidade infantil; se comporta de maneira estranha, não de todo compreensível, um tanto artificial, forçada”.

Aos sete anos forma-se na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa “estou alegre”, “estou angustiada”, “estou enfadada”, “sou boa”, “sou má”, entre outros estados, quer dizer, surge a orientação consciente das próprias vivências (VIGOTSKI, 2006, p. 380). Assim, aparecem diversas e complexas formações que modificam brusca e radicalmente o comportamento infantil, fazem-no mais difícil, ainda que essas dificuldades se diferenciem por princípio das existentes na idade pré-escolar (que se caracterizavam pela carência de amor-próprio, de

compreensão da própria valia como atitude generalizada frente à sua própria pessoa, invariável nas diversas situações).

Formações novas tais como o amor próprio, a auto-estima, se conserva, mas os sintomas da crise (afetação, palhaçada) são transitórios. Na crise dos sete anos devido à diferenciação do interior e o exterior, à formação de vivências atribuídas de sentido, origina-se em uma intensa batalha entre as vivências. A criança que não sabe quais caramelos escolher – os maiores ou os menores – não se encontra em estado de luta interna, ainda que vacile. A luta interna (vivências contraditórias, eleição de vivências próprias) só agora se faz possível (VIGOTSKI, 2006, p. 381).

Dizer que na crise dos sete anos as vivências pré-escolares se transformam tão somente em escolares equivale a dizer que se forma uma nova unidade de elementos situacionais e pessoais que fazem possível uma nova etapa de desenvolvimento: a idade escolar. Se dizemos que a relação da criança com o meio se modificou, significa que este já lhe é distinto e que, portanto, mudou o curso do seu desenvolvimento, o levou a uma nova etapa.

Existem algumas particularidades dessa fase que devem ser destacadas, segundo Vigotski (2006). As vivências adquirem sentido (por exemplo, a criança entediada é consciente de seu tédio) e com isso se formam novas relações da criança consigo mesma, antes impossíveis pelas não generalizações das vivências. Assim, surgem conexões totalmente novas.

Na crise dos sete anos se generalizam, pela primeira vez, as vivências ou os afetos e aparece a lógica dos sentimentos. Dizer que a criança de idade escolar generaliza os sentimentos é dizer que, quando uma situação se repete muitas vezes, nasce uma formação afetiva que tem a mesma relação com a vivência isolada ou o afeto, isto é, surge o conceito com a percepção isolada ou com a lembrança. A criança pré-escolar carece de autoestima, de amor-próprio, ao passo que na crise dos sete anos surge a própria valoração: a criança julga seus êxitos, a própria posição e se percebe boa ou ruim naquilo que executa.

Nessa fase o professor/educador deve ter maior cuidado sobre a forma de abordar a sexualidade, pois, como vimos, a criança possui maior consciência de seus sentimentos e de suas vivências. Desse modo, os sentimentos estão mais aflorados. É uma ótima oportunidade para construir o conceito de que a sexualidade é algo positivo e que estará presente por toda a vida.

2.4 A questão social do desenvolvimento

Para Vigotski (1996) o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. O termo “social” é um dos

mais freqüentemente usados pelo autor nos seus trabalhos; ele aparece em diferentes momentos, lugares e contextos. Para Vigotski a situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças que ocorrem no período de cada idade. No início de cada período a relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, sobretudo o social, é peculiar, única e irrepetível.

A criança é considerada desde o princípio como parte do social como um todo, mas sempre como sujeito dessas relações sociais. Ela participa desde o seu nascimento na vida social da qual faz parte. O social não é considerado algo exterior, como uma força alienada que exerce uma pressão na criança quanto a formas objetivas de pensar. A sociabilidade pertence aos aspectos essenciais da existência humana. O ambiente social é uma condição fundamental para o desenvolvimento da criança, para a origem e diferenciação das suas qualidades e funções humanas.

Para Vigotski (1996) essa relação indivíduo-sociedade resulta de uma interação dialética entre o homem e seu meio sociocultural: ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o meio para atender às necessidades básicas, transforma a si mesmo. Dessa premissa, a abordagem his-

tórico-cultural tem como objetivo caracterizar os aspectos 89 tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história e como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.

Vigotski se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano. Referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientes controladas e processos voluntários que dão ao indivíduo possibilidade de independência em relação às características do momento e do espaço presentes. Segundo ele, esses processos não são inatos e se originam nas relações entre humanos; desenvolvem-se ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento.

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré- história e do desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1998, p. 61).

A partir da interação entre diferentes sujeitos se estabelecem processos de aprendizagem e, por conseqüência, o aprimoramento das estruturas mentais existentes desde o nascimento. Nesses processos o ser hu-

mano necessita estabelecer uma rede de contatos com outros seres humanos para incrementar e construir novos conceitos. O outro social se torna altamente significativo para a criança que está no auge do seu desenvolvimento, uma vez que ele assume o papel de meio de verificação das diferenças entre competências (de si e dos demais). A partir desse processo, a criança pode formular hipóteses e sintetizar idéias acerca dos laços constituídos, ou seja, torna um processo interpessoal num processo intrapessoal.

Ao tratar das funções psicológicas superiores no desenvolvimento da criança, Vigotski (1998, p. 75) classifica-as em dois momentos:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

Vigotski (2002) ilustra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores usando como exemplo o desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente esse gesto é uma tentativa malsucedida da criança de pegar alguma coisa. A postura da criança, com as mãos estendidas em direção ao objeto na tentativa de pegá-lo, aparentemente lembra o gesto de apontar.

Quando a mãe se aproxima em ajuda ao filho e nota que seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente: o apontar torna-se um gesto para outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas da outra pessoa (VIGOTSKI, 2002, p. 74). Dessa forma, o movimento que antes era inicialmente orientado para o objeto torna-se dirigido para alguém, um meio de estabelecer relações.

Para Vigotski (2002) essas funções são processos sociais mediatizados, isto é, ocorrem por meio da utilização de símbolos, signos e instrumentos, como a fala e a linguagem. Têm sua origem na conexão inerente às interações dos indivíduos em pequenos grupos, principalmente nas díades - por exemplo, mãe/filho - e ocorrem em dois planos distintos: em primeiro lugar num plano social e depois em um plano psicológico, ou seja, primeiro em uma categoria Inter psicológica e depois em uma categoria intrapsicológica.

Nesse processo, o desenvolvimento da sexualidade está em consonância com a forma como o meio social em que a criança está inserida a apresenta. Como escreve Vigotski (2002, p. 40), “desde os primeiros dias do

desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social”, ou seja, já ao nascer ela é inserida em um mundo cheio de significados simbólicos e afetivos que varia muito conforme o grupo social e a cultura da qual faz parte. Essas diferenças fazem com que a criança perceba e atribua significados diferentes às suas experiências, o que vai lhe possibilitar atuar e interagir de formas diversas com o ambiente e as pessoas e a desenvolver diferentes funções e habilidades.

As manifestações da sexualidade da criança, seja pela corporeidade e depois curiosidade, seja pelas interações com outros, principalmente nos primeiros anos de vida, vão tomando forma à medida que recebem intervenções dos adultos - pelos valores de certo e errado, do que é permitido e do que é proibido e pelas expressões que levam a criança a entender que aquilo que está experienciando é ou não normal.

A criança passa a infância aprendendo a renunciar ao prazer e a se sentir culpada por experimentá-lo; aprende a obrigatoriedade da resignação e que a provação social é um bem desejável. A mídia apresenta um modelo de família feliz, cujos membros são idealizados, assexuados e os

prazeres resumidos ao consumismo. O meio familiar propicia a sustentação da afetividade e também desempenha um papel decisivo na educação de seus membros, pois é nela que são aprendidos os valores éticos e humanitários necessários para viver em sociedade. Muitas vezes os pais não sabem como agir diante das demonstrações da sexualidade de seus filhos e assim os privam da Educação Sexual emancipatória, pelo valor negativo atribuído à sexualidade, por acreditarem que os filhos são “assexuados”, por considerarem que o diálogo antecipa a prática sexual e por se sentirem despreparados e tímidos para tratar do assunto. Tais atitudes são oriundas da deseducação sexual da qual foram vítimas.

Há uma forte tendência dos adultos em reagir de forma a reprimir e ocultar os primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo e os jogos sexuais que elas vivenciam com outras crianças. O argumento para tal é a manutenção da pureza infantil. Portanto, não existe nenhuma intenção de educar para o exercício da sexualidade, mas sim para sua repressão. É dessa maneira que formas historicamente determinadas e socialmente organizadas de operar com informações influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo, inclusive em relação à

sexualidade, haja vista que, ao internalizarem instruções, as crianças modificam as próprias operações cognitivas, como percepção, atenção, memória e capacidade para solucionar problemas.

Para Vigotski (2004) o problema da Educação Sexual sempre foi resolvido de diferentes modos, mas geralmente de forma trágica e oficialmente excluído da vida escolar, sob o suposto de que aquilo que se oculta deixa de existir. Segundo Vigotski (2004, p. 97), essa ignorância da questão redundou no combate a todas as manifestações do sentimento sexual, na qualificação dessa área como suja e abjeta, e a isso os educandos responderam com neuroses, dramas ou recalçando efetivamente essa força grandiosa do corpo humano.

Enquanto objeto de educação, Vigotski (2004) afirma que o instinto sexual requer adaptações à estrutura social que não contrariem as formas estabelecidas. Contudo, a tarefa não consiste absolutamente em reprimir ou enfraquecer o instinto sexual; ao contrário:

O educador deve preocupar-se com a sua plena conservação e seu desenvolvimento normal. A principal discrepância desse instinto com as condições do meio consiste em que o instinto, em suas formas naturais, hereditárias, é totalmente impessoal, cego e desvinculado do fim a que ele serve (VIGOTSKI, 2004, p. 99).

Como conclusão, o objetivo final da educação consiste, para Vigotski (2004, p. 99), em ensinar o amor ao homem; portanto, não consiste em orientar o instinto pela linha da menor resistência nem pelo caminho curto e mais fácil de atingir a satisfação mais próxima, e sim por um caminho mais longo, difícil e belo: “É necessário vencer a cegueira do instinto, introduzi-lo no campo geral da consciência, vinculá-lo a todo o resto do comportamento e ligá-lo ao fim e função a que ele está destinado”.

O autor estabelece que é necessário levar ao conhecimento das crianças da idade mais tenra a visão científica da sexualidade. Segundo ele, a verdade sempre educa a veracidade.

Todas as histórias de cegonhas e de crianças encontradas entre as folhas do repolho logo revelam a falsidade diante da criança, lançam sobre a questão o manto do mistério, despertando a curiosidade infantil, relacionam tudo isso na interpretação da criança a algo mau e vergonhoso, levam-na a conhecer o assunto de fontes inescrupulosas e pervertidas, turvando e sujando o psiquismo e a imaginação infantis (VIGOTSKI, 2004, p. 100).

Nesse sentido, entendemos que se torna necessário que a criança conheça a verdade sobre a vida sexual. Na visão desse autor, que reconhece como benéficas as forças educativas, a escola ganha status de importância, pois será nela que os indivíduos poderão se apropriar de conhecimentos diferentes daqueles presentes em seu cotidiano, do senso comum, e am-

pliar suas possibilidades de atuação, bem como desenvolver seu aparato psicológico referente às funções superiores e à consciência. Isso transcorrerá a partir da mediação pedagógica atuação intencional de um sujeito/educador que, ao se interpor entre os indivíduos e os saberes da cultura, viabiliza ao sujeito/educando condições de apropriação desses saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da elaboração deste livro, concluímos que, segundo as expressões de sexualidade das crianças, por meio de gestos e atitudes, no ambiente escolar, os educadores devem estar preparados para enfrentar esses desafios. sobre este tema, evite opiniões pessoais e reconheça a importância de falar publicamente sobre o tema nas instituições. Portanto, os professores precisam adquirir competências, pesquisas e acesso às informações para melhor tratar os alunos de forma adequada em cada etapa de seu desenvolvimento.

Nas instituições de ensino escolar, os professores devem ser devidamente treinados e preparados para essa função, respondendo às dúvidas das crianças. Devido às manifestações do comportamento sexual das crianças, sua formação integral como indivíduos requer supervisão e orientação adequadas. E a escola, portanto, ficará responsável por ensinar

e remover as lacunas aprendidas em casa ou por outros meios. Uma criança totalmente compreendida acabará se tornando um adulto, praticando sua sexualidade de maneira segura e responsável.

Os primeiros anos de vida são de fundamental importância para o desenvolvimento do sujeito, para a aquisição de valores, atitudes e comportamentos relacionados à vida, ao sexo e sexualidade. Os alicerces da auto-estima, identidade e desenvolvimento sexual saudável encontram-se nos primeiros anos de vida. A educação sexual infantil deve tratar as crianças como seres representativos de gênero e criar suas próprias teorias de gênero. Devemos também reconhecer que meninos e meninas podem brincar e circular livremente entre brinquedos e jogos característicos de ambos os sexos, sem supor que isso irá determinar a identidade de gênero.

As brincadeiras são as formas de explorar o mundo e se divertir. Uma educação que contribua para o desenvolvimento holístico da sexualidade de uma criança deve se concentrar na formação de valores como amizade, amor, carinho, cuidado, companheirismo, lealdade, dignidade e respeito, não o exercício de poder e dominação. As crianças precisam de pais e

educadores conscienciosos e competentes para responder às suas perguntas e à sua curiosidade de forma calma e natural, para os ajudar a compreender o seu corpo e as suas manifestações e a viver com amor de forma sadia e completa.

A importância de compreender a estrutura e a dinâmica do desenvolvimento humano demonstra a capacidade dos professores de refletir sobre o seu papel como formadores. Enfim, com a família, têm a responsabilidade de se comprometer em oferecer à criança as condições para o seu desenvolvimento, sempre em movimento. Este processo não é linear, mas envolve oportunidades de treinamento críticas baseadas na reflexão de seus próprios erros e acertos.

Reconhecer as crises de idade da abordagem vygotskyana é supor que os obstáculos na prática de ensino relativos à relação entre professor e criança e criança são reais, mas necessários para os passos a serem dados. Também é importante entender a subjetividade do aluno com quem trabalhamos, entender como ele pensa.

Devemos também compreender de didática, a fim de utilizar técnicas que sejam benéficas ao desenvolvimento de conceitos científicos

adequados à idade e ao desenvolvimento da criança. Com base nessas considerações, oferecemos uma reflexão sobre como devem ser as atitudes em relação às questões levantadas por crianças em relação ao sexo: “O professor pode responder para classe toda, ou com um grupo específico de crianças, ou ainda, apenas com uma criança, dependendo da idade, fase do desenvolvimento, do momento e da forma como as questões se apresentam” (SIQUEIRA; TRABUCO, 2013, p. 314).

Diante dos conflitos ou discrepâncias de atitudes, “pode ser oportuno discutir com as crianças o respeito pelo outro, lembrando as regras de convivência da classe, para assegurar um clima tranquilo de trabalho” (SIQUEIRA; TRABUCO, 2013, p. 314).

Em questões relacionadas a diferenças, mudanças corporais, abusos e preconceitos, podemos discutir as mudanças corporais ao longo da vida e nos esforçar para desenvolver uma atitude positiva em relação a elas. Identifique os tipos e situações de abuso sexual e discuta maneiras de abordá-los. Desenvolva habilidades para expressar seus sentimentos e opiniões, bem como aceitar as opiniões de outras pessoas por meio de vários assuntos que podem surgir em reuniões com crianças (SIQUEIRA;

TRABUCO, 2013, p. 314).

Acreditamos e ousamos afirmar que a formação deve conduzir o professor a uma compreensão do universo da infância, expresso nas condições concretas de vida, nas falas que utiliza e nos saberes que traz.

Para desenvolver essa nova perspectiva, o educador ou futuro educador deve privilegiar a observação das manifestações da sexualidade infantil, confiar na capacidade da criança de aprender sobre o assunto e respeitar as opiniões das crianças. Esses elementos devem ser encorajados a serem estendidos e/ou modificados.

Os professores devem ter conhecimento científico para poder orientar as crianças com segurança e sem preconceitos. Em vez de reprimir, devem compreender a manifestação da sexualidade em seu sentido mais amplo e desde a infância. Além disso, eles devem adotar uma postura informada, praticar e se conter quando necessário. Quando as crianças fazem perguntas sobre sexo, a maioria dos professores fica confusa porque têm que lidar com a questão da sexualidade a partir da educação que receberam e de suas próprias experiências.

É importante que eles estabeleçam uma relação afetiva com as

crianças, pois assim o processo ensino-aprendizagem ocorrerá de forma natural, em um espaço de diálogo onde a curiosidade sexual da criança As crianças são acolhidas em um ambiente saudável. O desenvolvimento de um trabalho de educação infantil que trate as crianças como um ser sexuado implica que os educadores tenham redescoberto seu próprio gênero.

Acreditamos que a formação inicial de professores de educação infantil pode ser um momento a não perder para o movimento e o resgate das expressões lúdicas, um espaço onde se pode vivenciar, conhecer e refletir sobre a sexualidade sexo e a Educação Sexual das crianças, com uma visão de futuro. O ponto crítico da educação infantil requer romper a dicotomia entre teoria e prática e proporcionar aos futuros alunos/professores condições de acesso amplo e crítico à cultura e ao conhecimento. Que conheçam teorias e noções sobre infância, escola e sociedade; compreender as teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil, bem como sexo e sexualidade humana, pois a educação sexual envolve educação em relação a valores e comportamentos. Essas suposições devem ser evidentes na formação de

professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente.** In: VEIGA, I. P. A. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998. p. 99-122.

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares.** Artigo on line.v. 09 n. 02. Florianópolis, 2001.

ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: questões de teoria e de método.** In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências originalmente publicada na revista Educação e Tecnologia, CEFET/MG, Belo Horizonte, V. 10, N. 1, Jan/Jul 2005, p. 29-35.

ARIÊS, P. **História social da criança e da família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

AQUINO, Júlio G. **Sexualidade na escola:** alternativas teóricas e práticas, São Paulo: Editorasammus, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/ SEF, 1997. v.8.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 15/11/2021.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/ SET, 1998.

102

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual**. V. 08, 3 Ed. Brasília: a secretaria, 2001.

EGYPYO, Antônio Carlos. **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Sexualidade. Curitiba: SEED – PR., 2009. p. 49 – 58.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. Editora Brasiliense, 1992.

COLTRO, A. **A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade**. Caderno de pesquisa em educação, São Paulo, v.1, n.11, 2000.

COSTA, M. **Sexualidade na adolescência: dilemas e crescimento**. 8ª ed. São Paulo: L & PM, 1986.

DEMO, Pedro. **Formação de professores básicos**. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

EGYPTO, A. C. **Orientação sexual na escola: um projeto emocionante**. São Paulo: Cortez, 2003.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Escala, 2004.

FERREIRA, Antonio G. **Dicionário de latim-português**. Portugal: Porto, 1997.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **O preparo de educadores sexuais**. *Perspectiva*, 17(3): 97, 1998.

_____. **Educação sexual no dia a dia: 1ª coletânea**. Londrina: [s.n.], 1999.

_____. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Londrina, PR: EDUEL (Universidade Estadual de Londrina), 2006.

_____. (org.). **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina, UEL, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade vol. I, A Vontade de Saber**. 9ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Microfísica do poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **História da sexualidade 1. A vontade de saber**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1974 (Obras psicológicas completas de Freud, v. 21).

_____. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Tradução de Paulo dias Correa. Riode Janeiro: imago Ed, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e profissionalização do educador: novos desafios**. In: GENTILLI, P.; SILVA, T.T. da (Orgs.). Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira Sá. **Professores: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Relatório de Pesquisa.

GATTI, Bernadetei A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, A.C. **Métodos e ciências de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003a.

____. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 2003b.

____. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Thomson, 2004a.

____. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

____. **O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano**. In: SIMÃO., L. M. ; MARTÍNEZ, A. M. (orgs.). O outro no desenvolvimento humano. São Paulo: Thomson, 2004c. p. 1-27.

____. **O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica**. In: _____. (Orgs.). Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Thomson, 2005a. p. 27- 51.

____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da**

informação. São Paulo: Thomson, 2005b.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LIMA, T. C. S; MIOTO R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál., Florianópolis, v. 10 , n. esp., p. 37-45, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Pensar a sexualidade na contemporaneidade**. In: PARANÁ. Sexualidade. Curitiba: SEED – PR., 2009. p. 29 – 35.

_____. **Pedagogias da sexualidade**. In: _____. (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Petropolis: EdAutêntica, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Bontempo, 2010.

MENDONÇA FILHO, J. B. **Será possível o sexual?** In: DUNLEY, G. (Org.). Sexualidade & educação: um diálogo possível? Rio de Janeiro: Gryphus, 1999. p. 101-126.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A estrutura do comportamento**. Belo Horizonte: Interlivros 1975.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo:, 2007. MIZUKAMI, M. G. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. 5., 1998, Águas de São Pedro.guas de São Pedro:, 1998.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. (org.). Os

professores e a sua formação. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.13-33. NUNES, César Aparecido. Filosofia, Sexualidade e Educação: as relações entres os pressupostos éticos-sociais e históricos-culturais presentes as abordagens sobre a educação sexual escolar. 1996.. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. **Desvendando a sexualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

_____; SILVA, Edna. **Manifestações da sexualidade da criança**. Campinas, SP: Século XXI, 1997.

OLIVEIRA, Roseane Rose Silva; BEZERRA, Vanessa Lira Moraes dos Santos. **O papel do professor nas discussões sobre sexualidade: uma reflexão sobre a educação sexual na escola**. In: SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS: olhares diversos sobre a diferença. 3., 2011, João Pessoa:2011.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PARKER, Richard G. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. 2ª ed. Tradução de Maria Therezinha M. Cavallari. São Paulo: Best Seller, 1991.

PEREIRA, Áurea Pimentel. **A nova Constituição e o Direito de família**. Rio de Janeiro: Renovar, 1991.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis,RJ: Vozes, 1999.

REIS, Gisele Volpato do; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Sexualidade e educação escolar: algumas reflexões sobre orientação sexual na escola**. In: MAIA, Ana Cláudia Bartolozzi; MAIA, Ari Fernando (Org.) Sexualidade e infância. Bauru: FC/UNESP, 2005. p. 35-44. (Cadernos CECEMCA, v.1).

RIBEIRO, Hugues Costa de França. **Direitos Humanos, direitos sexuais e as minorias sexuais**. In: FIGUEIRÔ, Mari Neide Domico (Org.) Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: UEL 2009. p. 13-17.

RIBEIRO, Marcos. **Mamãe como eu nasci?** Guia para professores. Rio de Janeiro: Salamandra, 2003.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação Sexual além da informação**. São Paulo: EPU 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

____. **Do senso comum à consciência filosófica**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009b.

____. **Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. Poésis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. **Mudanças na corporeidade/subjetividade durante a formação universitária: estudantes de Pedagogia e Psicologia**. 2010 . f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

SIQUEIRA, Teresa C. B.; TRABUCO. **Educação Sexual no desenvolvimento Infantil**. In Revista Educativa, Goiânia, v 16, n 2, p 297-318, jul/dez, 2013

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

VASCONCELOS, N. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v.4.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. [1934].

____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002 [1984/].

____. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução: Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

____. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 103-117.

____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1994. v.2.

WEEKS, J. O. **Corpo e a sexualidade**. In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Petropolis: Autêntica, 2010.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política, educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.