

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS SEXUAIS: O CORPO, OS PRAZERES E A AFETIVIDADE NA INFÂNCIA

THE CHILD AS A SUBJECT OF SEXUAL RIGHTS: THE BODY, THE PLEASURES AND AFFECTION IN CHILDHOOD

Maria de Fátima Salum Moreira¹
Maytê Gouvêa Coletto Bezerra²
Geisa Orlandini Cabiceira Garrido³

Resumo:

Neste artigo é discutida a sexualidade na infância na perspectiva dos direitos humanos e da educação, com foco nas questões referidas ao corpo, aos prazeres e à afetividade presentes entre as crianças. São considerados seus direitos à formação e à informação acerca das problemáticas sociais envolvidas na construção de juízos, valores morais e atitudes referidas à constituição das identidades e diferenças de gênero e de sexualidade. As análises propostas inscrevem-se nos quadros teóricos da Sociologia da Infância e nas teorias da sexualidade apresentadas por John Gagnon (2006). Assim, é examinada a especificidade de ser criança, sob o ponto de vista de sua agência e participação na construção da sociedade e de seus direitos sexuais, discutindo-os na perspectiva dos Direitos Humanos. Apresentam-se os resultados de pesquisa qualitativa, com inspiração em estudos etnográficos, realizados por Cabiceira (2008), cujos resultados reafirmam a ideia de que a educação, nesse âmbito, além de considerar a condição geracional dos envolvidos, deve levar em conta os modos como estes estão inseridos em contextos particulares, com seus marcadores sociais de classe, raça/etnia, nacionalidade e religiosidade. Ouvir e compreender o que sabem, pensam e fazem as crianças com as quais se trata é um elemento fundamental quando se pensa sobre o papel dos educadores frente às formas particulares de agência e de participação das crianças na construção da realidade social. Conclui-se com a apresentação de algumas possibilidades que se vislumbra para o trabalho com elas na educação em sexualidade.

Palavras-chave: Criança. Direitos Sexuais. Sexualidade. Sociologia da Infância.

Abstract:

This article discusses sexuality during childhood starting from the viewpoint of human rights and education, focusing on the matters of body, pleasures and affectivity presented among children. Their rights to education and information about the social issues involved in the construction of judgments, moral values and attitudes referring the constitution of identities and gender and sexuality differences are considered. The proposed analyzes are part of the Sociology of childhood and theories of sexuality frameworks presented by John Gagnon (2006). Thus, the specificity of being a child is examined, from the point of view of his/her agency and participation in the construction of the society and their sexual rights, discussing them in the context of Human Rights. The results of qualitative research are presented with ethnographic studies inspiration conducted by Cabiceira (2008), whose results reinforce the idea that education in this context, in addition to considering the generational status of the ones involved, should take into account the ways how these are embedded in particular contexts, with their social markers of class, race/ethnicity, nationality and religion. Listening and understanding what the children with whom one works know, think and do is a key element when thinking about the role of educators towards the particular forms of agency and participation of children in the construction of social reality. This article is concluded with the presentation of some possibilities that seeks to work with them in sexuality education.

Keywords: Child. Sexual Rights. Sexuality. Sociology of Childhood.

¹ Doutora em História Social (USP, FFLCH). Professora colaboradora no Mestrado e no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. fatimasalum@gmail.com. Endereço: Rua Nilo Peçanha, 517. Paraguaçu Paulista – SP. CEP- 19700-000. Contatos: telefone – 018-3361-1326; email – fatimasalum@gmail.com

² Mestre em Educação (UNESP, Presidente Prudente). Professora colaboradora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste. mayte_gcoletto@hotmail.com.

³ Mestre e Doutoranda em Educação (UNESP, Presidente Prudente). Professora efetiva- PEB I - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e Professora do Curso de Pedagogia FAPE/UNIESP. geisa.orlandini@yahoo.com.br.

*O rio que fazia uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole...
Passou um homem e disse:
Essa volta que o rio faz...
se chama enseada...
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.
(Manoel de Barros, 2001, p. 25).*

As crianças e suas infâncias são centralmente consideradas neste artigo, em que queremos falar sobre a sexualidade na perspectiva dos direitos humanos e da educação, enfatizando as questões referidas ao corpo, aos prazeres e à afetividade. Portanto, iniciamos com algo que permeia nosso entendimento sobre essa questão que é o reconhecimento do lugar da literatura como expressão humana que fecunda o nosso modo de olhar e pensar sobre a infância. E, nesse caso, é Manoel de Barros que melhor representa o quanto são inalcançáveis os nossos propósitos de tudo saber, explicar ou resolver sobre as singularidades presentes na vida das crianças.

Neste trabalho, percebemos as crianças como seres capazes de realizar apropriações singulares e criativas das fórmulas e modelos adultos de compreensão do mundo, o que corresponde à necessidade de indagar, com lentes bem particulares, quais seriam as especificidades do modo como os ditames da cultura “aprimoram” seus modos de indagar e de perceber o seu ambiente. Aquela criança que nos é trazida nos versos do poeta é inquieta, inventiva e desconcerta os adultos, fugindo facilmente dos enquadramentos previstos naquilo que já foi dito, visto e pensado. Em um sentido contrário, quando submetida às instituições incumbidas de seus cuidados, os esforços vão em direção do aprisionamento, da sujeição e da adequação de seus pensamentos e de suas ações. Em geral, ela é compreendida e tratada como um ser ingênuo e incompetente, tornando-se invisíveis seus feitos e sua presença ativa e rica em participar na construção de novas visões de mundo e de sociedade.

Com base nisso, pretendemos que se faça notar o quanto a questão da sexualidade na infância é abordada superficialmente, mantendo-se sob controle e ocultação as vivências e as compreensões das crianças sobre seus corpos e as diversas formas de prazeres e desejos que eles

proporcionam. Trata-se de uma situação baseada no não reconhecimento das crianças como capazes de expressarem seus modos particulares de pensar, de sentir e de viver a dimensão prazerosa do corpo. Tudo isso provoca, em educadores e pais, reações de insegurança, de receio e de proibições, ao se depararem com ações que envolvem descobertas, curiosidades e brincadeiras sexuais entre as crianças, em seus espaços de educação tanto formais como informais, mais especificamente, na escola e na família.

O encaminhamento dessa discussão exige que os profissionais responsáveis pela educação das crianças respondam a questões como: Quem são essas crianças que, quando estão na escola, são nossos alunos e nossas alunas, e quais são os nossos compromissos com elas? Como as vemos e representamos? Qual é o sentido da educação e da formação que propomos realizar com elas? Quais são as condições que julgamos ser nosso dever proporcionar para que elas possam exercer os seus direitos em exigir e buscar uma vida digna e justa para todos, seja na infância, seja na vida adulta? E mais, precisar melhor a resposta para algo fundamental: as crianças teriam direitos próprios e particulares à sua condição geracional?

Além de respondermos afirmativamente à última questão proposta, comprometemo-nos com o princípio de que a educação de cada criança deve considerar a sua condição geracional, mas também levar em conta os modos como ela está inserida em diferentes e específicos contextos sociais. As análises propostas neste artigo inscrevem-se, por um lado, nos quadros teóricos com referência na Sociologia da Infância, os quais atribuem às crianças o caráter de atores e participantes na construção de suas vidas e na vida social como um todo e, por outro lado, no referencial teórico da sexualidade, apresentado por John Gagnon (2006) com suas explicações baseadas nos roteiros sexuais.

Finalmente, partimos do pressuposto de que a dimensão da sexualidade é fundamental nas práticas sociais envolvidas na vida cívica. A expressão “vida cívica” é aqui utilizada no sentido que lhe é conferido por Sarmiento (2002), isto é, vinculada ao sentido utópico de tomar a escola como um dos espaços de prática da democracia e de formação para o exercício pleno da autonomia, da liberdade e dos direitos. Isso implica, necessariamente, o direito de crianças e jovens à formação, à informação e à participação sobre todas as problemáticas sociais que envolvem a

construção de juízos, de valores morais e de tomada de posições e decisões que resultem no bem de cada um e na não violência ou opressão social de uns pelos outros. A sexualidade destaca-se entre as questões relacionadas à compreensão de como a escola participa da produção das diferenças e das desigualdades percebidas na constituição dos sujeitos e de suas identidades de gênero, nacionalidade, religiosidade, étnica/racial, geracional e de classe.

Movidas por tais ideias e princípios, damos prosseguimento às questões propostas em três momentos. No primeiro deles, examinamos a especificidade de ser criança, sob o ponto de vista da Sociologia da Infância. No segundo, propomos a intersecção de tal tema com a abordagem dos direitos da criança, conforme a perspectiva dos Direitos Humanos. Prosseguimos com a discussão de tais direitos, no campo da sexualidade, discorrendo sobre algumas pesquisas que trazem a participação das crianças e suas próprias manifestações acerca da sexualidade. De forma mais detida e particular, são apresentados alguns dos resultados da pesquisa de Cabiceira (2008), visando problematizar as questões e as análises empreendidas e refletir sobre as lacunas e os avanços nos estudos da área. Por fim, concluímos o texto tratando do papel dos educadores frente ao paradigma da “criança participativa” e algumas das possibilidades que vislumbramos sobre o trabalho com crianças.

A CRIANÇA COMO ALGUÉM "QUE É" E NÃO COMO ALGUÉM "QUE VIRÁ A SER": SEUS DIREITOS SEXUAIS E DE PARTICIPAÇÃO

Enfatizamos a especificidade de ser criança e da infância como categoria geracional sob o ponto de vista da Sociologia da Infância, visto que se trata de uma questão básica para dar prosseguimento à forma de pensar a ação das crianças e sua participação na construção de seus direitos. Elas devem ser ouvidas e percebidas em relação aos significados que pretendemos compreender sobre seus desejos, suas necessidades e seus direitos em todas as áreas da vida humana, inclusive naquela que diz respeito à sexualidade.

A ideia de que as crianças são seres singulares, na sociedade ocidental europeia, só teve início quando, a partir do século XVI, se começa a romper com uma visão em que elas são

percebidas como adultos em miniatura e objetos regulados pelo poder paternal sem limites. Desencadeia-se, então, um longo processo de mudanças nas relações sociais entre adultos e crianças até chegar-se ao princípio do século XX, quando se fortalece a ideia “[...] da ligação estreita entre o investimento social na infância e a qualidade da sociedade futura” (HART, 1991 *apud* FERNANDES, 2009, p. 37). É com essa consideração e com base nesse princípio, notadamente ainda voltado à preocupação com a adultez, que se inicia e vai ganhando novos contornos o extenso percurso de construção dos direitos das crianças (FERNANDES, 2009).

Ao adentrarmos os estudos sociológicos a respeito das crianças e da infância, constatamos que, há pouco mais de duas décadas, havia esparsas referências e alguns dos poucos títulos que sugeriam tal objeto apresentavam textos pouco inovadores, reafirmando a infância em uma perspectiva “preparatória” (QVORTRUP, 2010). Nesse sentido, Jens Qvortrup (2010, p. 634, grifos do autor) salienta que os sociólogos, “[...] quando se trata de crianças, falham por não pensar em termos de *estrutura*, ainda mais em crianças enquanto uma *categoria social* ou um *coletivo* – salvo talvez o fato de que todas elas estão caminhando em direção à idade adulta”. Portanto, de maneira paradoxal, identificava-se as crianças como “[...] algo significativo em comum, ou seja, sua saída da infância” (QVORTRUP, 2010, p. 634). Por isso, o autor ressalta que, para boa parte dos sociólogos, “[...] as crianças não possuíam agência, e a noção de infância enquanto categoria na estrutura social estava fora de cogitação” (QVORTRUP, 2010, p. 634).

Ao defender a possibilidade e a necessidade de a infância ser compreendida e estudada também como uma categoria estrutural, o referido estudioso alude a duas noções possíveis sobre infância. A primeira seria aquela, comumente lembrada, como um “período” da vida, relativa ao plano de vida individual de cada sujeito, a qual, apesar de poder ter distintas durações, corresponde ao “[...] tempo que demarca o começo e o fim da infância individual de uma pessoa” (QVORTRUP, 2010, p. 634). Já outra possibilidade consistiria em compreender a infância como categoria estrutural, rompendo, assim, “[...] com os planos de vida pessoal; faz pensar não em termos do desenvolvimento da criança, mas, particularmente, no desenvolvimento da infância”. Nesse sentido,

segundo o autor, “[...] em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (QVORTRUP, 2010, p. 634). Para Qvortrup (2010, p. 635), “[...] as duas noções de infância – enquanto um período e enquanto uma categoria permanente – não se contradizem. Elas podem e, de fato, coexistem lado a lado, mas os significados de ambas são bem diferentes”.

Ao pensar na infância como categoria geracional, não podemos deixar de retomar outra importante característica das sociedades ocidentais: a concepção adultocêntrica de sociedade (ROSEMBERG; MARIANO, 2010). Assim, hierarquizamos as idades, “[...] posicionando o adulto como ápice desta hierarquia” e produzimos a possibilidade das “[...] categorias etárias também se configurarem como relações de dominação” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 695).

Sarmento (2005b, p. 12), empenhado em afirmar as especificidades geracionais das crianças, enfatiza que a alteridade geracional da infância não se caracteriza por incompletude, transitoriedade ou dependência. Isso nos leva a compreensão de que a criança deve ser considerada como alguém que “é” e não como alguém que “virá a ser”. Enfim, precisa ser identificada como sujeito com forma própria e peculiar de expressar o que pensa, sente, quer e precisa para viver melhor. Sobre esse processo, Rosemberg e Mariano (2010, p. 694) comentam: “[...] trata-se de alçar a infância à condição de objeto legítimo das Ciências Humanas e Sociais; entender a infância como uma construção social”, rompendo com modelos desenvolvimentistas e de socialização por inculcação, concebendo “a criança como ator social”.

O avanço das concepções de infância e de criança, no campo da produção científica, influenciou e foi influenciado pelas modificações no ordenamento jurídico a esse propósito. Nesse sentido, as primeiras iniciativas de organizar um rol de direitos para as crianças surgiram na primeira década do século XX, no leste europeu: uma delas se refere aos textos do polonês Janusz Korczak, de 1919 e 1929; enquanto a outra é a Declaração dos Direitos das Crianças, elaborada pela Organização Proletkult, importante centro de produção e difusão cultural, criado em Moscou

após a revolução de 1917. Ambas adotaram perspectiva liberacionista em relação aos direitos da criança (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Ainda no plano internacional, podemos citar como relevantes a criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (1946); a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em 1959, que já trazia direitos para além da proteção das necessidades ligadas somente à sobrevivência das crianças. Contudo, apenas em 1989, a ONU conseguiria aprovar a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), que já vinha sendo desenvolvida e debatida desde 1979. Esse documento reuniu os vários instrumentos internacionais de proteção da criança e visou conseguir um maior comprometimento dos Estados com a questão, porque é por meio da adoção do formato de convenção e não de uma declaração, como outrora existia, que se impõe ao Estado, que a ratifica, a obrigação de inserir seus princípios na lei interna de seu país. Dessa maneira, a Convenção de 1989 representa o ponto alto de um longo movimento pelos direitos das crianças.

Convém assinalar que, em nosso país, a situação demorou um pouco a acompanhar o ritmo das mudanças que aconteciam internacionalmente. Com o processo de redemocratização, desde a década de 1980, a legislação que orientava a questão das crianças – o Código de Menores de 1979 – passou a ser bastante criticada. Das críticas surge a Doutrina Jurídica da Proteção Integral que, com grande participação popular, foi incluída na Constituição de 1988 e assimilada, em 1990, na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/1990).

Desses quase vinte anos de luta, Nogueira Neto (2012) sublinha três forças que se fizeram presentes na construção do novo Direito na área da infância e da adolescência no Brasil. A primeira seria a mobilização dos movimentos sociais; em segundo lugar, a novidade do pensamento acadêmico figurado sob a forma de novas teorias e metodologias; e, por fim, a própria Convenção dos Direitos das Crianças, que seria assinada pelo Brasil em 1990. Sobre os direitos que a Convenção enuncia, observamos que, somente para efeito didático, podem ser divididos em direitos de provisão, direitos de proteção, direitos de participação e de prevenção

(FERNANDES, 2009). Assim, os direitos das crianças não estão mais articulados exclusivamente com o futuro, ou seja, interessados na formação de adultos melhores, mas sim fincados no presente, garantindo direitos das crianças para o bem viver de suas infâncias.

Todavia, é preciso salientar que o estabelecimento desses direitos em documentos, tanto internacionais como nacionais, embora fundamental para seu exercício, não os garante no dia a dia das crianças. Para tanto, muito precisa ser alterado, principalmente na maneira como as crianças são vistas.

Essas distintas óticas estão sintetizadas em três paradigmas: o da criança dependente, o da criança emancipada e o da criança participativa (FERNANDES, 2009). Destes, o primeiro e o segundo colocam-se como inconciliáveis, enquanto a terceira imagem faz um balanço entre as perspectivas anteriores, “[...] reconhecendo a necessidade de proteção e simultaneamente a possibilidade de integrar o conhecimento emergente das crianças, a sua acção e intervenção social” (FULTON, 1996 *apud* FERNANDES, 2009, p. 48).

Além disso, ressaltamos que nos mais variados documentos jurídicos se toma o critério etário como referência para circunscrever-se a infância e estabelecer os direitos das crianças, apesar de, muitas vezes, não haver concordância com relação às idades propriamente ditas. Ou seja, é unânime nos documentos jurídicos recorrer-se à idade, ainda que não haja consenso sobre o período de tempo a que corresponde à infância⁴. No entanto, tal critério utilizado isoladamente pode colaborar para homogeneização distorcida das crianças, que, além de aspectos geracionais e de seus recortes etários internos, constituem-se por diferenças de gênero, classe social, nacionalidade, religião, o fato de terem ou não alguma deficiência, entre muitas outras variáveis.

Nesse sentido, as autoras Fúlvica Rosemberg e Carmen Lúcia S. Mariano (2010, p. 693) analisam “[...] a literatura sobre o contexto sociopolítico e o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, bem como algumas de suas repercussões no Brasil”.

⁴ Por exemplo, enquanto a Convenção dos Direitos das Crianças estipula como crianças os seres humanos de até 18 anos, salvo os casos em que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes, o Estatuto da Criança e do Adolescente o faz até o limite de 12 anos incompletos.

No texto, as autoras defendem que lhes parece “[...] urgente que a sociedade brasileira disponha de embasamento mais consistente sobre os marcos legais que adota” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 693). Para elas, o debate brasileiro sobre direitos das crianças exhibe certas peculiaridades, muito provavelmente relacionadas ao cenário de pobreza e de escassez, em amplitude e qualidade, de serviços para a infância. Assim, em realidade, “no Brasil, trata-se ainda de garantir *igualdade* entre crianças. A igualdade da criança na relação com o adulto [...] resta, por motivos macroestruturais, em segundo plano na sociedade brasileira” (MARCHI, 2009 *apud* ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 716-717, grifos do autor).

Sob esse prisma, cabe aqui perguntar: No que concerne à sexualidade, existiriam também direitos destinados às crianças? Se sim, como tais direitos vêm sendo tratados no Brasil em termos de proteção, promoção e defesa?

CONCEBENDO A SEXUALIDADE E OS DIREITOS SEXUAIS

Os Direitos Humanos são direitos fundamentais da pessoa e têm como características o fato de serem complementares, indivisíveis e universais, ou seja, próprios de qualquer ser humano, independentemente de suas especificidades.

Diferentemente das primeiras iniciativas em organizar esses direitos, nas quais eram pensados direitos para um “ser humano abstrato”, ou seja, “direitos em termos genéricos”, desde as últimas décadas do século XX, surgiram os chamados “direitos difusos”, cujos titulares passaram a ser grupos sociais com demandas específicas como mulheres, negros, homossexuais, crianças, adolescentes etc.

Nomeadamente no campo da sexualidade, têm-se os direitos sexuais e os direitos reprodutivos que igualmente integram os Direitos Humanos. Apesar de, no Brasil, tais direitos serem mais reconhecidos como direitos relacionados à Saúde, área que congregou as reivindicações iniciais e, ainda hoje, reúne a maior parte das ações nesse campo, esses direitos ressoam nas mais variadas políticas públicas e áreas da vida social.

Tais direitos vêm gradativamente alcançando maiores garantias e melhores formulações. No entanto, é preciso esclarecer que o conceito de direitos sexuais deriva dos direitos reprodutivos e

ainda não está tão bem legitimado como aquele (MATTAR, 2008; RIOS, 2007), figurando, em geral, como um subtipo dos direitos reprodutivos. A importância da distinção entre os direitos sexuais e os direitos reprodutivos reside no fato de “[...] assegurar a autonomia dessas duas esferas da vida [sexualidade e reprodução], o que permite relacioná-los entre si e com várias outras dimensões da vida social” (ÁVILA, 2003, p. 466).

Um panorama do que são considerados direitos sexuais e reprodutivos vem sendo construído em alguns importantes documentos internacionais, que foram assumidos pelo governo brasileiro, em sua legislação e em suas políticas públicas. Basicamente, dizem respeito tanto à liberdade sexual como à autonomia de decisão na vida reprodutiva. Entretanto, é importante frisar que eles abrangem mais algumas prescrições, como direito à liberdade de escolher parceiros e parceiras sexuais ou o direito a um parto adequado e seguro. Nesse sentido, por exemplo, podemos realçar especialmente o direito à informação e à educação sexual e reprodutiva e o direito de viver plenamente a sexualidade, em todas as fases da vida, sem medo, vergonha, culpa - tais direitos tocam diretamente à vida de adultos, mas também à de crianças e de adolescentes.

Justamente, quando os sujeitos em questão são crianças ou adolescentes, a distinção desses direitos mostra-se nebulosa e parcial. Podemos indicar que não há, ainda, em nenhum documento, uma enunciação de direitos sexuais das crianças, embora alguns direitos relacionados ao tema encontrem-se parcialmente organizados no Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda que não figurem sob o título. É igualmente relevante advertir que o foco do ECA é a proteção desses sujeitos, portanto, preocupa-se em coibir e punir toda forma de abuso ou violência da qual eles possam ser *vítimas*. Há, assim, uma lacuna no que se refere à promoção dos direitos sexuais das crianças, de maneira a defender também uma positivação do direito relativo a esse campo (NOGUEIRA NETO, 2012).

Mesmo com a falta de um documento ou título específico, importa sublinhar o fato de que, na atualidade, “[...] uma das mais importantes conquistas dos direitos humanos no Brasil tem sido a adoção da Doutrina da Proteção Integral, que defende que crianças e adolescentes são titulares de todos os direitos em vigor, a exemplo dos direitos sexuais e reprodutivos” (LOPES, 2011, p. 106). Contudo, salienta-se: “[...] não de

todos, nem de forma irrestrita” (LOPES, 2011, p. 113). Desse modo, a autora Ana Maria D’Ávila Lopes (2011) interpreta que “[...] o reconhecimento de quais desses direitos e o âmbito do seu exercício dependerão da sua idade e do seu grau de maturidade”. Para ela, obedecendo aos princípios da proteção especial e ao interesse superior da criança e do adolescente, deve-se

[...] tratar as crianças e os adolescentes de forma especial devido à situação de vulnerabilidade na qual se encontram, demandando não apenas o estabelecimento de direitos especiais para melhor protegê-los, mas também o estabelecimento de limitações ao exercício desses direitos, no intuito de preservar o seu melhor interesse. (LOPES, 2011, p. 113).

Lopes (2011, p.117) ainda indica que, como consequência de serem titulares de direitos sexuais, “[...] crianças e adolescentes têm o direito de receber uma educação adequada para o desenvolvimento digno da sua sexualidade e da sua reprodução”. De acordo com a autora, tal educação sexual deve ser prioritariamente oferecida pela família, sem, contudo, diminuir ou excluir “[...] a responsabilidade do Estado de implementar as políticas públicas necessárias para a garantia dos direitos humanos sexuais e reprodutivos das crianças e dos adolescentes” (LOPES, 2011, p. 117), as quais deveriam “[...] empoderar as crianças e os adolescentes para que possam desenvolver as habilidades necessárias que lhes permitam fazer as escolhas que irão preservar sua dignidade e seus direitos humanos” (LOPES, 2011, p. 117).

Ao discutir os entraves à concretização dos direitos sexuais de crianças e adolescentes e também dos direitos reprodutivos dos últimos, Carvalho e outras autoras (2012) constatam que, apesar da dimensão da sexualidade ser vista como constituidora do ser humano, essa afirmação sustenta-se “por um lado, na complementaridade entre homens e mulheres, logo, na heterossexualização das relações e práticas; e, por outro, numa sexualidade articulada a expectativas etárias”, de modo que, “com base em critérios reconhecidos socialmente como ‘verdades científicas’, cria-se uma legitimidade para se expurgar do universo infanto-juvenil a possibilidade de experiências que envolvam a

dimensão sexual” (CARVALHO et al., 2012, p. 70).

Salienta-se, ainda, que um dos grandes impeditivos para a efetivação dos direitos sexuais das crianças é a redução da compreensão da sexualidade à genitalidade (CARVALHO et al., 2012), ou seja, se sobreporia o início das relações sexuais como marcador de um desabrochar da própria sexualidade, entendida antes apenas como uma “semente adormecida”. Para tanto, é importante retomar como conceituamos a própria sexualidade.

Gagnon (2006) proporcionou uma consistente discussão teórica sobre a sexualidade, fundamentada na ideia de que esta é resultado de uma construção social, cuja explicação articula elementos corporais, mentais e culturais. Essa construção é realizada com base em três tipos de roteiros ou “cenários culturais”, os quais demarcam e modelam as experiências dos sujeitos. Sendo os cenários culturais (domínio sociocultural mais amplo) associados aos cenários interpessoais (domínio das relações no espaço público) e aos cenários intrapsíquicos (domínio da vida privada), eles estabelecem entre si uma interação dinâmica, a qual possui, por conseguinte, dimensões históricas, culturais e individuais (GAGNON, 2006, p. 226).⁵ Já Heilborn (1999), fundamentando-se nesse autor, afirma:

A cultura (em sentido lato) é a responsável pela transformação dos corpos em entidades sexuadas e socializadas, por intermédio de rede de significados que abarcam categorizações de gênero, de orientação sexual, de escolha de parceiros. Valores e práticas sociais modelam, orientam e esculpem desejos e modos de viver a sexualidade, dando origem a carreiras sexuais/amorosas. (HEILBORN, 1999, p. 40).

Conforme Gagnon (2006), a sexualidade, por muitas décadas, não era um tema tratado como relevante nas pesquisas de cunho sociológico, passando, apenas após a Segunda

Guerra Mundial, a ser objeto de estudo abordado pelos “[...] intelectuais da esquerda freudiana: Wilhelm Reich, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Norman O. Brown e Paul Goodman” (KING, 1972 *apud* GAGNON, 2006, p. 14).

Em contraposição às teorias biologicistas e às teorias psicanalíticas é que Simon e Gagnon fundaram a teoria dos roteiros sexuais, baseada no princípio da interação social entre os indivíduos. Os roteiros sexuais são intrínsecos ao comportamento social roteirizado ou da conduta, visto que toda conduta é avaliada socialmente. Em contextos sociais específicos e por meio de suas interações, especialmente as verbais, as pessoas exercitam o autocontrole da conduta sexual, aprendem e constroem os significados atribuídos à sexualidade. Os roteiros levam ao processo final de um comportamento, o qual é dinâmico e flexível, de sorte a dar continuidade às novas atividades. Trata-se de um processo em que as subjetividades modelam-se nas relações sociais, as quais roteirizam as suas interações, de acordo com seus sistemas de significação. As práticas de socialização de gênero constituem um exemplo de aprendizagem de condutas consideradas adequadas para cada sexo, desde a infância, de forma que, para que se tenha determinado comportamento, é preciso que se tenha vivenciado ou aprendido um conjunto de roteiros capazes de propiciar e concluir uma ação desejada.

ESCUTANDO CRIANÇAS SOBRE A SEXUALIDADE: SEUS CONTEXTOS, SUAS NECESSIDADES E SEUS DIREITOS SEXUAIS

Várias pesquisas que tratam de forma articulada os temas *infância, corpo, gênero e sexualidade*, com abordagens teóricas diferenciadas entre si, convergem na apresentação de análises cujos resultados indicam o forte papel da escola na transmissão de valores normativos acerca da sociabilidade das crianças, desde a constituição das masculinidades e das feminilidades a suas percepções culturais a propósito do corpo e da sexualidade. Algumas pesquisas, porém, propuseram ouvir as crianças, compreender as questões que envolvem as experiências com gênero e sexualidade a partir de seus pronunciamentos, de suas concepções e de suas observações sobre o assunto.

Claudia Ribeiro (1996) publicou pesquisa que demonstra a importância da investigação

⁵ Foi entre as décadas de 1960 e 1970 que Gagnon desenvolveu, juntamente a William Simon, a teoria dos roteiros sexuais. Apesar de ter participado da equipe do Instituto Kinsey, sua teoria é oposta à abordagem naturalista proposta por Kinsey e seus colaboradores (CABICEIRA, 2008).

sobre gênero e sexualidade desde a perspectiva das próprias crianças: aquilo que elas diziam, explicitavam ou ocultavam sobre a sexualidade. A autora baseou-se no princípio de que, “[...] a partir da fala da criança, poderia inferir suas estruturas cognitivas e afetivas, que refletem sua constituição” (RIBEIRO, 1996, p. 18) e, entre suas constatações, averiguou que a escola tem-se constituído em um espaço proibido para a fala sobre sexualidade. Na investigação que foi realizada com crianças de pré-escolas a quartas-séries, Ribeiro (1996) verificou os conhecimentos e as crenças das crianças acerca da vida do bebê na barriga da mãe, além da presença de sentimentos de vergonha em relação ao corpo e aos papéis de gênero a ele referidos.

Judite Guerra (2005), sob uma perspectiva pós-estruturalista, estudou as estratégias escolares de disciplinamento do corpo de crianças, entre 4 e 5 anos, em uma escola de educação infantil. Por um lado, constatou as práticas escolares de silenciamento, ocultação e vigilância em torno das curiosidades e dos desejos das crianças em relação à sexualidade. Por outro, apesar das determinações de tais práticas e da curiosidade que o conteúdo erótico dos artefatos culturais da sociedade de consumo provoca nas crianças, ao serem abordadas diretamente, elas revelaram que constroem estratégias para conhecer seu próprio corpo e o dos demais colegas, bem como para descobrir os desejos e os prazeres a ele relacionados, rompendo e deslocando suas posições em relação aos discursos hegemônicos.

Sob a mesma perspectiva analítica de Guerra (2005), Zandra E. Argüello (2005) discute as representações de gênero e de sexualidade culturalmente produzidas e que se fazem presentes nas manifestações de crianças, entre 4 e 6 anos de idade, em uma turma de educação infantil. A autora conclui que ainda se conservam os papéis tradicionais de gênero, entre elas, e ressalta que as meninas exercem funções maternas e/ou voltadas ao amor romântico e apresentam uma maior erotização em suas brincadeiras do que os meninos, enquanto os meninos apresentam comportamentos mais agressivos nas brincadeiras do que as meninas (ARGÜELLO, 2005). Para Argüello (2005), isso é indicativo da relatividade das rupturas propaladas atualmente e do quanto se fazem necessárias fortes transformações para que sejam obtidas maiores conquistas quanto à liberdade e à igualdade sexual e de gênero. O que se pode observar é que, apesar de partirem de

referenciais teóricos e de análises semelhantes, as autoras chegam a constatações diversas em relação ao impacto dos discursos, das instituições, das mídias etc., na constituição das subjetividades e ações das crianças em face da sexualidade. Guerra (2005), ao contrário de Argüello (2005), enfatizou a maior criatividade e subversão feita pelas crianças em relação aos modelos hegemônicos culturalmente disseminados.

Têm-se encontrado menos pesquisas que, tal como a de Cabiceira (2008), tratam das manifestações das crianças sobre a sexualidade, não apenas quanto ao que falam sobre o corpo, a reprodução e a afetividade, mas, sobretudo, quanto ao que dizem sobre “os prazeres do corpo” e, especialmente, sobre os significados da heterossexualidade e da homossexualidade. Há de se considerar, todavia, que, em comparação aos estudos anteriores, ela atuou com crianças de uma faixa etária bem mais avançada ou definida em relação aos estudos das autoras mencionadas. Sua investigação, efetuada no período de 2006 a 2008, com crianças entre 10 a 12 anos⁶, em uma escola pública, evidencia, nas interações com os adultos da escola, como elas são ensinadas e educadas para pensar e se posicionar sobre a sexualidade e seus prazeres, de forma intencional ou não. Por outro lado, tal como em Guerra (2005), verificou-se que, quando lhes é permitido ou proporcionado maior liberdade para falar sobre a questão, costumam expressar formas particulares de pensamento e compreensão, os quais se distanciam daquilo que é comumente esperado pelos profissionais da escola e demais responsáveis por elas.

Com base nas perspectivas teóricas propostas por Gagnon (2006) sobre os “roteiros

⁶ Tal pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Ressalta-se ainda que os nomes das crianças aqui citados são fictícios, a fim de preservar a identidade das e dos participantes. Tais crianças eram alunos e alunas de uma escola pública estadual, retido(a)s em uma 4ª série do Ensino Fundamental, nomeada como classe de “recuperação de ciclo” de uma cidade do interior paulista. A pesquisa envolveu uma metodologia inspirada nos estudos etnográficos com crianças e os procedimentos foram: “1) observações diretas em sala de aula, no recreio e em outros espaços da escola; 2) entrevistas semi-estruturadas e dinâmicas realizadas com as crianças; 3) questionários abertos, de caráter sócio-econômico e cultural, aplicados aos familiares das crianças desta sala e da comunidade escolar; 4) questionários abertos às professoras da sala; 5) pesquisa documental; 6) relatos orais das crianças; 7) diário de campo; 8) visitas domiciliares” (CABICEIRA, 2008, p. 7).

sexuais”, concluiu-se que, em determinadas situações, prevalecem nas falas das crianças os discursos que permeiam a cultura que predomina socialmente. A maioria respondeu que “[...] teria um amigo ou amiga que namorasse uma pessoa do mesmo sexo”, embora algumas tenham sido assertivas e claras em declarar que não o fariam, como se percebe pelos excertos abaixo:

Sim. (JORGE, 10 anos).

Não. Não, porque eu não gosto. (RAÍ, 11 anos).

Seria, tem que respeitar. (GUSTAVO, 12 anos).

Eu tenho vontade de ser amiga de um homem que namora outro homem. Pra ele me contar as coisas que eles fazem. (ALESSANDRA, 12 anos).

Vou deixar de ser amiga só porque ela namora outra mulher? (LILIAN, 11 anos).

Seria. (SUZANA, 11 anos).

Não, porque ela namora outra mulher. (JÉSSICA, 10 anos). (CABICEIRA, 2008, p. 134).

Todas elas, contudo, afirmaram que, se tivessem um filho ou uma filha que namorasse pessoas do mesmo sexo, iriam “expulsá-lo de casa”, “brigar”, “dar uma surra nele”, como indica a fala de Jorge, de 10 anos de idade: “Não, meu filho é outra coisa. Nem sei o que eu faria, eu colocava pra fora de casa” (CABICEIRA, 2008, p. 134).

Em uma das observações em aula, ocorreu um episódio no qual um menino colocou a mão no pênis do outro, e aquele que foi tocado contou para a professora. A coordenadora, chamada pela professora, veio conversar com a sala e começou a dizer que quem pega no... [ela não usa a palavra, faz gesto] do outro “é viado”, “bicha”. Diz ela: “Sabe o que é isso? O homem que gosta de homem, isso é uma opção sexual de cada pessoa”. Após o término de sua fala, chamou o menino para ir à diretoria da escola e ele a acompanhou, de cabeça baixa. A atitude de punição do garoto, tal como se verifica, foi diretamente associada a uma determinada classificação e juízo sobre a sua sexualidade, colocando-o em uma situação vexatória, em que a sua sexualidade foi questionada e a mensagem passada foi preconceituosa, pejorativa e homofóbica. Tocar no pênis de alguém do mesmo sexo, mesmo que isso costume acontecer em brincadeiras entre

homens, foi tratado como anormal, “coisa de viado” e “de bicha”, uma vez que essas são palavras empregadas para inferiorizar um grupo, uma identidade sexual em relação à outra. Em nenhum momento foi discutida a necessidade de respeito ao corpo do outro e que é preciso permissão para que possa ocorrer qualquer ação atinente aos direitos da pessoa sobre seu corpo e sobre o que considera íntimo e privado.

Situação envolvendo a mesma questão reaparece em fala da professora, quando orienta as crianças para “não conversarem com pessoas estranhas”. Ela manifesta uma preocupação maior em levar os meninos a manter inviolável uma já suposta orientação heterossexual. Antes de adentrar na questão sobre o perigo de “ser violentado”, ela “explica” sobre o que é ser homossexual e declara que a homossexualidade é uma *opção* e que muitos sofrem por causa da “sociedade preconceituosa” em que vivemos. Que, caso alguém escolha “esse rumo”, terá de pensar nas “consequências”, tais como “sofrer preconceito e as consequências físicas”, pois “o... não mais funcionará” (ao invés de pronunciar a palavra *cu* ou *ânus*, ela faz um gesto interrogativo e reticente). Para explicar por que o ânus não mais “funcionaria”, ela disse que eles passariam a defecar “nas calças e cheirar mal”. A professora conclui retomando o ensinamento de que também é “errado e perigoso” aceitar drogas dessas pessoas (CABICEIRA, 2008, p. 136).

Na sala de aula, observando o convívio entre os meninos, foi verificado que, para ofender o colega e manter a sua posição de superioridade, eles empregavam a expressão “bicha”, “viado”, reforçando a definição cultural da heterossexualidade como regra e normalidade. Portanto, as manifestações pessoais das crianças revelam modos de pensar e posicionar-se sobre a sexualidade que estão associados às experiências que vivem em suas relações interpessoais que são constituídas e constituintes de um campo social, histórico e cultural mais amplo. É no entrelaçamento de tais roteiros que são formulados os significados para as condutas e práticas sexuais das crianças.

As referências culturais para o tratamento das concepções e das condutas concernentes à afetividade, ao corpo e ao erotismo nas relações heterossexuais evidenciaram, além de expectativas positivas, a existência de muito maior número de “informações” a esse respeito. Todavia, também apresentaram insipiência de

elementos, inconclusões nos esforços de explicação, bem como “registros” que denotam destoar ou transgredir ao esperado pelos adultos.

Ao serem indagadas quanto a “se existiriam diferenças entre ‘namoro de criança’ e ‘namoro de adolescente’” e “como as mães ficam grávidas”, a maioria das crianças respondeu que os adultos namoram diferentemente das crianças, por aqueles manterem relações sexuais, ocorrendo esse ato mediante a introdução do pênis na vagina e/ou ânus da mulher e, alguns deles, relataram entender que seria pelo ânus que se daria o nascimento de uma criança (CABICEIRA, 2008).

Na fala de Raí, 11 anos, aparece a diferença que as crianças, em geral, disseram haver entre o namoro de criança e de adolescente: “Existe [diferença]”, afirmou. “O adolescente transa, as crianças não. Acho que coloca a camisinha, acho que o pênis... e aí transa, coloca na perereca” (CABICEIRA, 2008, p. 112). Perguntamos a ele por que coloca camisinha e ele respondeu: “Acho que é pra ter filho” (CABICEIRA, 2008, p. 112). Continuamos a perguntar: “e se não colocar a camisinha?”. E ele: “Aí não tem filho” (CABICEIRA, 2008, p. 112).

Nesse sentido, são singulares e distintos os pontos de vista das crianças acerca da sexualidade, principalmente em relação às suas fantasias, aos seus desejos e às suas expectativas quanto à prática sexual. Alessandra é a menina que mais se mostrou preocupada com o corpo e em embelezá-lo. Falou de fantasias e desejos em relação aos contatos e prazeres sexuais e contou que “já é mocinha”, que sua mãe conversa com ela sobre gravidez. E sobre a sua primeira relação sexual, afirma: “que a primeira vez seja boa e linda”. Ao falar sobre o que pensa ser uma “transa”, diz:

Eles transa... começa a beijar pela boca e vai descendo..., aí começa a fazer carinho, tira peça por peça. Fica um em cima do outro (risos) e enfia o pinto na xana. Aí a mulher fica (imita o som da mulher mantendo uma relação sexual). Quem é virgem, a primeira vez dói. A minha mãe contou que doeu e que às vezes até sangra. A minha vó também contou que dói, mas que depois pega gosto. Tem que usar camisinha para não engravidar, a mulher tem que tomar comprimido ou o homem usar camisinha. [...] Bom, é fazer amor, está no momento que queria, faz o que quer. [...] Já, eu penso que vai doer,

vou ficar com medo. Mas acho que o meu namorado deve falar que ele vai coisa devagar, que não vai fazer nada de errado, que vai me ensinar. (ALESSANDRA, 12 anos). (CABICEIRA, 2008, p.113-114).

Na casa de Alessandra, as mulheres conversam abertamente sobre o sexo e a sexualidade. A avó ainda reforça o seu lado prazeroso: “dói, mas depois pega gosto”. Aí temos mais uma menina que entende ser o “namorado” sempre o mais experiente e que vai conduzir o aprendizado do sexo e seus prazeres, no futuro. Admitindo, por sua vez, que entende que existe um mundo “dos homens” mais autorizado e um saber “dos adultos”, em geral, de que ela não compartilha.

Suzana (11 anos) relata: “quando fiquei *me sentindo* mocinha, comecei a me arrumar mais, usar roupas mais curtas”. Em outro momento, afirma: “Eu sou só de um, mas eu não quero namorar, vai... eu prefiro ficar”. Quase todos eles dizem que ainda não namoram, apenas “ficam”, e Alessandra diz que “é muito bom beijar”. Contudo, só falaram de casos envolvendo “selinho”, beijo no qual apenas os lábios se tocam rapidamente, tal como a própria Suzana, quando conta que gosta de um menino, mas ele não sabe que ela gosta dele e que, “até hoje”, ela só deu um selinho e nunca namorou sério.

Encontramos, entre as crianças participantes dessa pesquisa, a ideia de que o namoro envolve necessariamente a “transa”, e isso ocorre na adolescência, não sendo aquilo que eles entendem por “ficar” exatamente o mesmo que jovens e adultos concebem. Por conseguinte, mesmo quando crianças como estas usam a palavra “namoro” para seus relacionamentos, estão dizendo que o seu “namoro” ainda não é o “verdadeiro namoro”, visto que este só acontecerá na adolescência. Elas declaram suas dúvidas e levantam hipóteses, de modo tal que Suzana fala:

[...] quando namora... Acho que elas fazem aquilo que as outras pessoas fazem. Acho que elas fazem sexo, sei lá. Acho que é deitar na cama, fazer... (perguntei o que era sexo e ela continuou) É uma coisa que todo mundo faz, menos as crianças. Acho que é... para eles acho que é bom, né? Eles ficam pelados. Só tira a roupa e está fazendo. Eles tira a roupa, eles rola. É que o homem... Eu não sei, mas acho que ele fica... com a mulher na cama [...]

Ele tá na cama e faz sexo. Eu não sei direito o que é sexo. (CABICEIRA, 2008, p.130).

Para essa garota, namorar também é manter relações sexuais. Do exemplo, fica perceptível que, mesmo não demonstrando muita certeza sobre seus conhecimentos acerca das relações sexuais, ela imagina que seja bom, por as pessoas estarem abraçadas e juntas. Em uma conversa informal com a pesquisadora, ela ressaltou que imaginava que o sexo era bom, mas, ao mesmo tempo não, porque “a mulher grita, parece que está com dor” (CABICEIRA, 2008, p. 130). Gagnon (2006) explica que as crianças não apresentam “roteiros” suficientes ou lhes falta “material roteirizado” que configuraria em uma aprendizagem capaz de fazê-las compreender ou vivenciar comportamentos sexuais estritamente de um adulto, por mais que elas tentem simular ou realizar o coito.

Gustavo, 12 anos, respondeu que estava namorando uma menina, porém eles nunca se beijaram, que o namoro deles era só pelo olhar. Ao ser indagado: “Você já falou o que sente por ela?”, ele respondeu: “Já”. “E o que você falou?”. Resposta: “Oi, e ela falou oi. Fiquei tremendo. Se alguém fizesse ‘tuc’, eu caía no chão”. Os meninos e as meninas, quando falavam de namoro, de amor, de estar perto da pessoa que se ama, costumavam referir-se aos sentimentos associados a tais situações: o medo, a vergonha, o frio na barriga, o disparo do coração e a ansiedade. “Dá um frio na barriga quando a gente tá com quem gosta” (RAÍ, 11 anos) (CABICEIRA, 2008, p. 122).

É esse conjunto de manifestações das crianças que leva ao entendimento das particularidades de seus modos de pensar e de suas condutas, no que concerne à sexualidade e à afetividade. Não considerar isso é partir de pressupostos abstratos os quais não levam em conta que o universo cultural que se partilha é percebido e apropriado de diferentes maneiras, em função das especificidades socioculturais do contexto vivido mais diretamente pelas crianças e que envolvem as suas interações sociais cotidianas.

A partir da compreensão que fixa e normatiza as identidades de gênero, diferenciando e associando os significados sociais para o “ser mulher/feminilidades” e “ser homem/masculinidades”, meninos e meninas são

privados de seus direitos à expansão de seus potenciais criativos de liberdade, de autonomia e de escolha, importantes para qualquer ser humano.

Considerando que não somente o gênero, mas também a sexualidade e a infância são construções sociais, culturais e históricas, inferimos que é importante atuar e formular caminhos e estratégias para as transformações sociais desejadas. No caso, ressaltamos aquelas que entendemos serem passíveis de realização no âmbito da educação escolar. Ainda que lentas, parciais, contraditórias e relativas, as mudanças pretendidas devem impulsionar e dirigir a luta política no âmbito da atuação dos profissionais envolvidos com a educação de crianças e de jovens. Com isso, salientamos a importância em se reconhecer os saberes que circulam e são produzidos na e pela escola, bem como as práticas educativas que, explícita ou implicitamente, convergem para a educação em gênero e sexualidade. Tal perspectiva igualmente nos convida a analisar quais são os sentidos e valores que as crianças atribuem à sexualidade e aos modos de vivenciá-la, partindo do ponto de vista de que elas participam na construção e na mudança desses valores e significados que organizam suas práticas e a vida social como um todo.

Por outro lado, esse nosso empenho em conhecer e circunscrever, por meio de nossas teorias e nossos pressupostos quais seriam os significados e os sentidos das práticas e dos comportamentos sexuais atribuídos pelas crianças, precisa dar conta de reconhecer e aceitar os seus limites. Não se pretende chegar à “verdade” daquilo que seria próprio da sexualidade *na infância* ou *da criança*. Em primeiro lugar, porque temos *infâncias* e *crianças* e não *infância* e *criança*. As crianças contam com trajetórias sociais e individuais múltiplas, são diversas as suas especificidades étnicas, de classe, de gênero, bem como os seus contextos familiares, religiosos, educacionais e outros tantos. O risco ao qual devemos estar sempre atentos foi lembrado por Foucault (1984), o de que venhamos a propor verdades totalizantes e que sirvam para aprisionar as crianças em determinados padrões de comportamento, nos mesmos moldes de controle e de normalização propostos ao comportamento adulto. O princípio que se busca não é o de aprisionar a vida das crianças em uma trama fixa da sexualidade, é o da liberdade, da abertura para

novas formas de existência, coexistências, laços afetivos e formas de prazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando Sarmiento (2002) refere-se à educação como utopia realizável, está tratando de uma defesa da mudança educacional que proporcione uma escola da inclusão e dos direitos, configurada em um quadro que denomina “Escola como política da vida”. Indica-se, assim, uma possível direção para construir a “cidadania da infância”, isto é, propiciar “uma efetiva afirmação do protagonismo, da autonomia e da participação das crianças na sociedade” (SARMENTO, 2005a, p. 17). Ao reforçar essa ideia, recuperamos a importância atribuída à escola na construção de tal caminho, salientando que a educação é fundamental para a aquisição de outros direitos.

Esse entendimento é vinculado à consideração da criança como protagonista social que não se restringe à “criança-aluno” e cujos saberes decorrem de sua inserção em variados lugares e situações cotidianas, tais como as mensagens publicitárias e os programas veiculados pela TV, pela Internet, pelo contato com os amigos, com a família, com a sua religião etc. Na escola ou fora dela, as crianças aprendem aquilo que é valorizado ou não, nos modos de se comportar, de sentir, de ter desejos, prazeres e de perceber e sentir o seu próprio corpo.

Aproximar-se das crianças, atribuindo legitimidade e importância ao que dizem e fazem, é um caminho fundamental para quem deseja intervir em sua educação e formação para a vida social e ética. Isso, porém, implica reconhecer as fronteiras impostas pelos sentidos da alteridade e aceitar a impossibilidade de que tudo seja possível de ser entendido e decifrado na relação com o outro. Essa posição fundamenta-se em uma compreensão das identidades de gênero e sexuais que se caracteriza pela diversidade e incessante mobilidade e que é produto de um complexo entrecruzamento entre marcadores sociais de diversas ordens: étnico-raciais, de classe, de nacionalidade, de religiosidade, entre outros.

Portanto, na perspectiva de atuação aqui proposta, deve ser sublinhada a importância em formar educadores e educadoras que coloquem em dúvida as suas certezas e fiquem atentos para os preconceitos e as práticas de discriminação em que estamos todos imersos. As “vozes” das crianças ajudam-nos a entender, de forma

particular e rica, quais são os discursos, as práticas e os meandros dos diferentes contextos em que se realizam os fenômenos sociais, em que se produzem os sujeitos e suas subjetividades. Todavia, “ouvir” as crianças implica em permitir que as questões que elas trazem nos provoquem e nos interroguem em nossas próprias dúvidas e inquietações.

Na pesquisa realizada por Cabiceira (2008), ficou evidente como, nos contextos concretos de suas relações interpessoais, ocorrem os processos de construção social de seus modos de pensar e de agir diante das questões de gênero e de sexualidade. Neste artigo, trouxemos algumas das situações observadas em sala de aula, nas interações entre as crianças e com a professora, as quais ajudam elucidar como as crianças são educadas para pensar e se posicionar sobre a sexualidade e, em especial, sobre as suas expressões homoerótico-afetivas.

Verificou-se que, por um lado, são fortes as posturas homofóbicas e reafirmadoras do estigma que associa as relações erótico-afetivas entre pessoas do mesmo sexo como algo errado e inconcebível; por outro, elas expressam sua curiosidade e o desejo de compreender “como acontecem” tais relações. Entretanto, isso não difere de suas curiosidades sobre como acontecem as relações heterossexuais, as quais elas julgam entender melhor, mas que também são confusas e parciais. Nesse momento, buscam entendimento sobre “como é”. Contudo, o trabalho dos educadores e das educadoras é o de levá-las a indagar o “porquê” e “para que” as coisas acontecem no mundo, questionando os pressupostos culturais hegemônicos que levam à violência e a não aceitação das diferenças.

Somos ainda alertados para os nossos compromissos a partir da explicitação de suas fantasias com a eroticidade e o sexo e, ao mesmo tempo, a constatação do silenciamento a que são submetidas quanto a isso, já que as crianças ou são vistas como assexuadas, angelicais e puras ou, então, como absolutamente à mercê de determinações dadas pelas mídias e suas mensagens eróticas e banalizantes da sexualidade, em acordo com o caráter mercadológico e individualista da sociedade contemporânea.

Além disso, elas indicam o quanto requerem os seus direitos à formação e à informação em relação a dimensões tão importantes da vida, como a sexualidade, tendo em conta que são direitos que estão sendo sonogados no espaço que

tem a responsabilidade pela sua formação cívica, com vistas à participação social e à atuação com autonomia na condução de suas vidas.

Os direitos sexuais das crianças, tal como outros direitos, devem levar em conta sua liberdade para viver o desejo de contato corporal e prazer, expressando-se por meio da comunicação, de toques, de emoções e de amor. Também necessitam lhes assegurar o direito à intimidade, à autonomia, à integridade sexual e à segurança do corpo sexual. Enfim, entre tantas questões a serem distinguidas e analisadas, destacamos o direito à formação e à informação científica (baseadas na especificidade das questões que elas trazem em cada etapa de suas vidas), relacionando-as a perspectivas éticas e aos princípios da igualdade, liberdade, respeito e não violência.

É preciso lembrar, ainda, que a educação em sexualidade não é algo que se faz apenas de maneira intencional. Mesmo sem percebermos, os nossos olhares – intimidadores, assustados, curiosos –, os nossos risos e comentários, tudo isso educa sobre gênero e sexualidade. Tais ensinamentos serão sentidos e percebidos nas relações que se estabelecem entre as crianças, nos seus comportamentos, julgamentos, sentimentos, desejos, sonhos, enfim, de uma maneira geral, em seus corpos e suas vidas.

Concluimos que em face de tantas fragilidades e instabilidades relativas ao campo dos direitos sexuais das crianças, é urgente a realização de trabalhos que considerem a atenção à proteção sem suprimir os aspectos positivos de seus direitos, os quais incluem o campo do prazer e da afetividade.

Referências

- ARGÜELLO, Z. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ÁVILA, M. B. Direitos sexuais e reprodutivos: desafios para as políticas de saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 19 (Sup. 2), p. 465-469, 2003.
- BARROS, M. de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- CABICEIRA, G. O. **Olhares de crianças sobre gênero, sexualidade e infância**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.
- CARVALHO, C. de S. et al. Direitos sexuais de crianças e adolescentes: avanços e entraves. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p. 69-88, 2012.
- FERNANDES, N. **Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 243-76.
- GAGNON, J. H. **Uma interpretação do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade**. Tradução Lúcia Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- GUERRA, J. **Dos “Segredos Sagrados”**: Gênero e Sexualidade no Cotidiano de uma Escola Infantil. 146f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- HEILBORN, M. L. (Org.). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.
- LOPES, A. M. D. Os Direitos Sexuais e Reprodutivos das Crianças e dos Adolescentes no Âmbito da Educação Sexual. **NEJ**, Itajaí, v. 6, n. 2, p. 106-120, 2011.
- MATTAR, L. D. Reconhecimento jurídico dos direitos sexuais – uma análise comparativa com os direitos reprodutivos. **Sur**, São Paulo, a. 5, n. 8, p. 61-83, jun. 2008.
- NOGUEIRA NETO, W. Sexualidade infanto-adolescente e seu reconhecimento como direitos humanos: a necessidade de mais reflexão e teorizações. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p.15-32, 2012.
- QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa** [online], v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010.
- RIBEIRO, C. **A fala da criança sobre sexualidade humana: O dito, o explícito e o oculto**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- RIOS, R. R. **Para um direito democrático da sexualidade**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: CEPESC, 2007.
- ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.
- SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e Educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

_____. Essa criança que se desdobra... infância hoje. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano II, n. 6, p. 14-17, dez. 2004/mar. 2005a.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005b.