

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDUCAÇÃO SEXUAL INTENCIONAL  
EM LIVROS PARA A INFÂNCIA: UM  
ESTUDO DE SUAS VERTENTES  
PEDAGÓGICAS

LUCIANA KORNATZKI

FLORIANÓPOLIS, 2013

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LUCIANA KORNATZKI**

**EDUCAÇÃO SEXUAL INTENCIONAL EM LIVROS PARA A  
INFÂNCIA: UM ESTUDO DE SUAS VERTENTES PEDAGÓGICAS**

**FLORIANÓPOLIS – SC  
2013**



**LUCIANA KORNATZKI**

**EDUCAÇÃO SEXUAL INTENCIONAL EM LIVROS PARA A  
INFÂNCIA: UM ESTUDO DE SUAS VERTENTES PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Sonia Maria Martins de Melo

**FLORIANÓPOLIS – SC  
2013**

K84e Kornatzki, Luciana

Educação sexual intencional em livros para a infância: um estudo de suas vertentes pedagógicas / Luciana Kornatzki. – 2013. 268 p.: il.

Bibliografia: p. 237-245

Orientadora: Sonia Maria Martins de Melo

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2013.

1. Educação sexual. 2. Educação sexual para crianças. I. Melo, Sonia Maria Martins de (Orientadora). II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestrado em Educação. III. Título

CDD 372.372 – 20.ed.

Ficha elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

**LUCIANA KORNATZKI**

**EDUCAÇÃO SEXUAL INTENCIONAL EM LIVROS PARA A  
INFÂNCIA: UM ESTUDO DE SUAS VERTENTES PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação.

**Banca Examinadora**

Orientadora:

---

Professora Dra. Sonia Maria Martins de Melo  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

---

Professora Dra. Ademilde  
Silveira Sartori  
Universidade do Estado de  
Santa Catarina – UDESC

---

Professora Dra. Graziela Raupp  
Pereira  
Universidade do Estado de  
Santa Catarina – UDESC

---

Professora Dra. Ana Claudia  
Bortolozzi Maia  
Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho” –  
UNESP/Bauru

---

Professora Dra. Tania Regina  
da Rocha Unglaub  
Universidade do Estado de  
Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, SC, 27/02/2013.



Esta pesquisa é dedicada às crianças e aos seus educadores e educadoras.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Sonia M. M. de Melo, por toda contribuição a esta pesquisa e pelas suas brilhantes orientações.

Às professoras Dras. Ademilde S. Sartori, Ana Cláudia B. Maia, Graziela R. Pereira e Tânia R. da R. Unglaub por também auxiliarem grandemente no seu desenvolvimento com ricas reflexões.

Agradeço-lhes também pela amizade e carinho neste processo de construção do pensamento.

À professora Edna A. Silva (*in memoriam*) que plantou a sementinha da temática Educação Sexual já na primeira fase do Curso de Pedagogia que cursei na FAED/UEDESC.

À professora Gersolina A. A. Lami que me ensinou de uma maneira muito especial a amar a educação e me ajudou a compreender a importância dos livros e da sua leitura para a formação das crianças.

À minha família, por me apoiar incondicionalmente.

Ao Moisés e aos meus incontáveis amigos e amigas que estiveram comigo neste período, contribuindo cada um/a a sua maneira e pela compreensão quando estava ausente.

E acima de tudo, agradeço a Deus.



Imagine no possessions  
I wonder if you can  
No need for greed or hunger  
A brotherhood of man  
Imagine all the people  
Sharing all the world

You may say,  
I'm a dreamer  
But I'm not the only one  
I hope someday  
You'll join us  
And the world will live as one

John Lennon



## RESUMO

KORNATZKI, Luciana. **Educação sexual intencional em livros para a infância:** um estudo de suas vertentes pedagógicas. 2013. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: Educação, Comunicação e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

Este trabalho analisou os conteúdos textuais de livros de educação sexual intencional para a infância, visando subsidiar estudos e propostas em educação sexual emancipatória. Para tanto, foram desveladas interfaces entre educação sexual e literatura infantil; realizada revisão da categoria educação sexual emancipatória em autores/as brasileiros/as; feito estudo teórico das cinco vertentes pedagógicas de educação sexual apontadas por Nunes (1996), levantando indicadores como subsídio à análise de conteúdo dos livros selecionados; e, análise dos conteúdos textuais escritos dos livros para a infância selecionados, desvelando categorias. Os caminhos metodológicos partiram do método dialético, tendo como instrumento a pesquisa documental via análise de conteúdo. O *corpus* da pesquisa contou com seis livros, sendo dois deles brasileiros, dois espanhóis e dois equatorianos. A fundamentação teórica partiu inicialmente das vertentes pedagógicas de educação sexual cunhadas por Nunes (1996), sendo quatro delas consideradas como repressoras e uma emancipatória. A Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais foi considerada também na análise por ser entendida como uma expressão da vertente emancipatória de educação sexual. Portanto, das vertentes e da declaração foram levantados os indicadores prévios que subsidiaram a análise de conteúdo dos livros. Dessa análise foram apreendidas duas categorias que se subdividem em subcategorias próprias, lembrando que elas expressam um movimento dialético e contraditório que é parte do viver humano no mundo e de (re)construção da sexualidade. A primeira categoria desvelada foi: “na busca do direito à informação baseada no conhecimento científico, a contradição da padronização da norma das relações entre as pessoas”. Ela expressa que, embora se tenha avançado

no trabalho proposto nas obras às crianças e se valorize nele o conhecimento científico, em alguns casos esse conhecimento se apresenta normatizando um padrão biológico de ser e também reforçando um modelo padrão de relações humanas. Dessa categoria brotaram duas subcategorias: a normatização do reducionismo biológico com vieses na informação científica e a normatização do modelo de relações heteronormativas. A segunda categoria desvelada foi: “na busca dos direitos sexuais como direitos humanos, marcas de um processo de construção da educação sexual emancipatória”. Nela foram observados vários indícios da manifestação do uso pedagógico da Declaração dos Direitos Sexuais, originando as subcategorias: marcas do direito à educação sexual compreensiva e do direito à informação baseada no conhecimento científico com foco na afetividade e no autoconhecimento sexual, marcas do direito ao prazer sexual, marcas do direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis, marcas do direito à saúde sexual com foco na segurança do corpo sexual e marcas do direito à liberdade e à igualdade sexual com foco no respeito à diversidade sexual. Perceberam-se contradições e avanços na educação sexual das crianças, desveladas/os a partir da análise dos livros, bem como a importância de se ter um olhar crítico-pedagógico sobre eles. Esse estudo pode servir a professores/as da infância ao fornecer reflexões sobre esses livros, contribuindo no processo de ensino junto às crianças que lhe cabem educar. Pode também esse estudo repercutir junto à formação de professores e professoras, auxiliando-os em seus processos reflexivos sobre educação sexual da infância.

**Palavras-chave:** Educação sexual emancipatória. Vertentes pedagógicas de educação sexual. Livros de educação sexual intencional para a infância.

## ABSTRACT

KORNATZKI, Luciana. **Intentional sexual education in books for children:** a study of pedagogical approaches. 2013. 268 p. Dissertation (Master's in Education – Field: Education, Communication and Technology) – State University of Santa Catarina. Post-Graduate Program in Education, Florianópolis, 2013.

This work analyzed the textual contents of intentional sexual education books destined for children, aiming at providing studies and proposals on emancipatory sexual education. For that, interfaces between sexual education and literature were revealed; a review of emancipatory sexual education by Brazilian authors was made; a theoretical study of the five pedagogical approaches to sexual education pointed by Nunes (1996) was made, raising indicators to subsidize the books content analysis; and, the textual contents of selected books destined for children were analyzed, leading to categories. The methodological paths were based on the dialectical method, having as instrument documental research via content analysis. The *corpus* consisted of six books, two Brazilian, two Spanish and two Ecuadorian. The theoretical framework was based initially on the pedagogical approaches to sexual education coined by Nunes (1996), four of which are considered repressive and one emancipatory. The Declaration of Sexual Rights as Universal Human Rights was taken into account as it is considered an expression of emancipatory sexual education. Thus, from the approaches and the declaration, indicators were raised that supported the content analysis of the *corpus*. From this analysis two categories were apprehended, which are subdivided into subcategories. It is worth remembering that these categories express the very dialectical and contradictory movement that is part of human living in the world and of the (re)construction of sexuality. The first category unveiled was: "in search of the right to information, based on scientific knowledge, the contradiction of standardization norms of relations between people." This category expresses that although progress has been made in the proposed work in books for children and scientific knowledge has been valued, in some

cases this knowledge is presented as normalizing a biological standard of the being and also reinforcing a standard of human relations. Arising from this category, we have two subcategories: the standardization of biological reductionism with biases in scientific information and the standardization of the heteronormative relations model. The second category unveiled was: "in search of sexual rights as human rights, marks of a construction process of emancipatory sexual education." In this category were noted various indications of the pedagogical use of the Declaration of Sexual Rights, yielding the following subcategories: marks of the right to comprehensive sexual education and the right to information based on scientific knowledge focused on affectivity and sexual self knowledge; marks of the right to sexual pleasure; marks of the right to free and responsible reproductive choices; marks of the right to sexual health with focus on sexual body safety, and marks of the right to freedom and sexual equality with a focus on respect for sexual diversity. Contradictions and improvements were perceived in sexual education for children, unveiled from the analysis of the books, as well as the importance of having a critical pedagogical outlook on their contents. The present study provides reflections on the aforementioned books that can be of great value to teachers of children, helping in the teaching process. Furthermore, the study may also impact on new teachers' formation, helping them in their reflective processes about children's sexual education.

**Keywords:** Emancipatory Sexual Education. Pedagogical Approaches to Sexual Education. Books for Children to Intentional Sexual Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Capa do livro "Mamãe como eu nasci?" (RIBEIRO, 2006a).....	21
Figura 2 — Capa do livro "Sexo não é bixo -papão!" (RIBEIRO, 2006b).....	45
Figura 3 — Capa do livro "Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebes" (NÚÑEZ, 2002a).....	59
Figura 4 — Capa do livro "Dime cómo es mi cuerpo" (NÚÑEZ, 2002b).....	99
Figura 5 — Capa do livro "¿Y de dónde sale este bebé?" (LOPEZOSA et al., 2009a).....	117
Figura 6 — Capa do livro "¿Qué hacen papá y mamá?" (LOPEZOSA et al., 2009b).....	224



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Vertentes pedagógicas de educação sexual e seus indicadores, com base em Nunes (1996) .....	97
Quadro 2 — Indicadores da vertente emancipatória com base na DDSDHU.....	98
Quadro 3 — Corpus selecionado para análise.....	112
Quadro 4 — Ficha para análise descritiva de cada livro (Ficha 1).....	114
Quadro 5 — Ficha para análise crítica de cada livro (Ficha 2) .....	115
Quadro 6 — Categorias e subcategorias desveladas .....	116

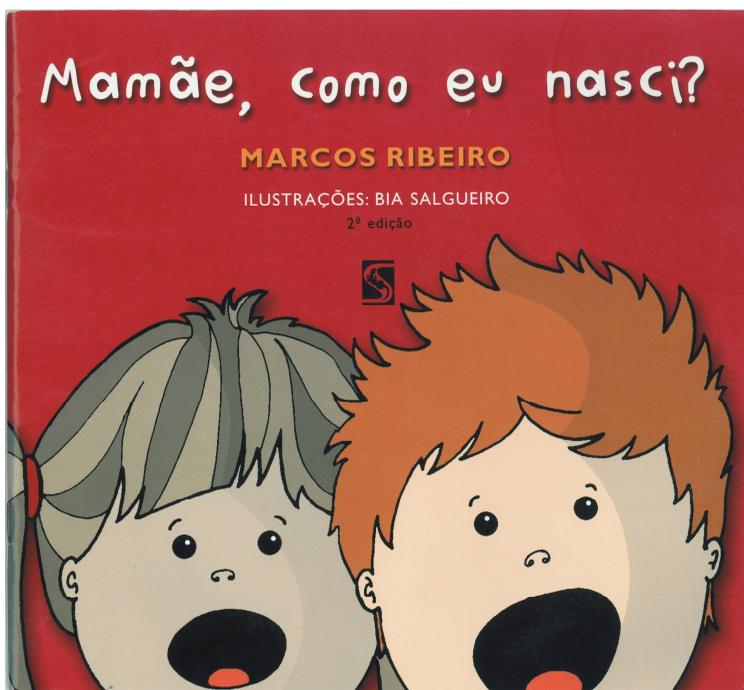


## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>À GUISA DE INTRODUÇÃO: PERCURSOS TRILHADOS .....</b>	<b>23</b>
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUMAS INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO SEXUAL E LITERATURA INFANTIL .....</b>	<b>47</b>
<b>3</b>	<b>REFLEXÕES SOBRE A CATEGORIA EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA E AS VERTENTES PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL .....</b>	<b>61</b>
3.1	VERTENTES PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL E SEUS INDICADORES .....	77
3.1.1	Vertente médico-biológica .....	83
3.1.2	Vertente terapêutica-descompressiva .....	85
3.1.3	Vertente normativa-institucional .....	86
3.1.4	Vertente consumista quantitativa pós-moderna .....	88
3.1.5	Vertente emancipatória .....	90
<b>4</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>101</b>
<b>5</b>	<b>DESVELANDO AS CATEGORIAS .....</b>	<b>119</b>
5.1	NA BUSCA DO DIREITO À INFORMAÇÃO BASEADA NO CONHECIMENTO CIENTÍFICO, A CONTRADIÇÃO DA PADRONIZAÇÃO DA NORMA DAS RELAÇÕES ENTRE AS PESSOAS .....	121
5.1.1	Normatização do reducionismo biológico com vieses na informação científica .....	128
5.1.2	Normatização do modelo de relações heteronormativas .....	157
5.2	NA BUSCA DOS DIREITOS SEXUAIS COMO DIREITOS HUMANOS, MARCAS DE UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA .....	193

5.2.1	Marcas do direito à educação sexual abrangente e do direito à informação baseada no conhecimento científico com foco na afetividade e no autoconhecimento sexual .....	196
5.2.2	Marcas do direito ao prazer sexual .....	206
5.2.3	Marcas do direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis .....	213
5.2.4	Marcas do direito à saúde sexual com foco na segurança do corpo sexual .....	218
5.2.5	Marcas do direito à liberdade e à igualdade sexual com foco no respeito à diversidade sexual.....	219
6	CONCLUSÕES OU RECOMEÇO? .....	225
	REFERÊNCIAS.....	237
	APÊNDICES .....	247
	ANEXOS .....	265

Figura 1 — Capa do livro "Mamãe, como eu nasci?" (RIBEIRO, 2006a).



Fonte: Acervo pessoal de Sonia Maria Martins de Melo



## 1 À GUISA DE INTRODUÇÃO: PERCURSOS TRILHADOS

“A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade.”

(Paulo Freire)

O exercício da escrita favorece a construção da história social na medida em que os seres humanos registram fatos, fenômenos, reflexões, percepções sobre si, sobre o outro e/ou sobre o mundo. Escrever é uma aprendizagem infundável, resultante da reflexão e relação entre conhecimentos e saberes, relativos à memória própria de cada indivíduo. Para Freire (2007, p. 113)

[...] escrever sobre um tema, como o entendemos, não é um mero ato narrativo. Ao apreendê-lo, como fenômeno dando-se na realidade concreta, que mediatiza os homens, quem escreve tem de assumir frente a ele uma atitude gnosiológica.

À medida que as pessoas vivem no e com o mundo e se relacionam com os demais seres, passam a se construir em determinados sujeitos, produzindo e reproduzindo assim conhecimento e vida. O nascimento de cada ser humano já marca inúmeras possibilidades do vir a ser. Assim, vivendo, experienciando, desejando, buscando prazer e bem-estar, mas também sofrendo, sendo desafiado, fazendo escolhas e também pelo registro escrito, todo ser contribui na construção do mundo no qual vive e também faz existir.

A pesquisa científica também resulta desse processo de existir no e com o mundo, sendo por isso que este trabalho se inicia com o registro das principais memórias de minha construção como professora-pesquisadora, sempre na busca de relações humanas justas.

Nasci na cidade de Joinville, em 1985. Com três anos de idade ingressei em um “jardim de infância<sup>1</sup>”, onde permaneci até os seis anos, quando iniciei minha trajetória no Ensino Fundamental. Nesse momento começa minha experiência com livros de histórias para a infância, em casa e na escola, marcada pelo encantamento, imaginação e deleite.

Desde a infância à adolescência, construí e conservei muitas amizades, pessoas que permaneceram comigo até a conclusão do Ensino Médio, além de ter claro sua importância na constituição da minha individualidade. Dentre elas cito uma em especial, pela sua influência na minha escolha profissional, uma colega minha parceira nas brincadeiras de “escolinha” em muitas das tardes em que nos encontrávamos. Como essa amiga, meu sonho também foi o de tornar-me professora: “decidimos” isso no início do Ensino Fundamental, eu ainda na segunda série e ela na terceira.

Outro fato importante para minha escolha profissional foi o desfile de sete de setembro da escola que frequentava, por ocasião de minha segunda série, no qual fui vestida com o jaleco da professora para representar a profissão. Esse marco também me faz refletir ainda nos dias atuais sobre a importância das atitudes dos professores e professoras frente aos alunos e alunas, pois podem, conforme comprova minha experiência de infância, contribuir para influenciar ou até mesmo determinar escolhas futuras dos/das estudantes.

Concluimos minha amiga e eu o Ensino Médio e prestamos vestibular para Pedagogia no mesmo ano, porém ela permaneceu no Município de Joinville, e eu me transferi para Florianópolis, apoiada principalmente pela minha irmã que já estudava nessa cidade.

Já em Florianópolis, com dezoito anos de idade, passei por uma intensa transformação, incluindo aí as dificuldades resultantes de alguns quilômetros de distância de casa e das amizades. Fui também muito influenciada pelos estudos na universidade que aprofundaram e ampliaram minhas ideologias, percebendo o mundo e a escola de modo mais amplo.

---

<sup>1</sup> Jardim de Infância era o nome atribuído ao período da vida escolar que hoje corresponde à Educação Infantil, conforme a legislação corrente à época (LDB 5.692/1971), as crianças deveriam ingressar no Ensino Fundamental com idade mínima de sete anos.

Em 2004, ainda na primeira fase do Curso de Pedagogia, conheci a professora Edna Aparecida da Silva (*in memoriam*), docente da disciplina Educação e Sexualidade, no Centro de Ciências Humanas e da Educação — FAED/UDESC. Suas reflexões sobre a sexualidade e a educação sexual emancipatória foram deveras significativas, permanecendo no meu trabalho até os dias atuais, assim como os referenciais teóricos utilizados por ela no decorrer da disciplina. Foi sem dúvida uma professora que contribuiu tanto à minha formação profissional, como para a minha formação pessoal.

Na terceira fase da graduação fui convidada pela professora Gersolina Antonia de Avelar Lamy para participar em um projeto de extensão universitária coordenado por ela em uma creche filantrópica. Nessa instituição montei e fui organizadora da Sala de Leitura, um espaço destinado à contação e leitura de histórias, atividades principalmente realizadas por mim com todas as crianças. Começava aqui uma relação diferente com a literatura infantil, muito mais significativa, e que permanece presente em minha vida até hoje.

Ao término do período de dois anos do referido projeto de extensão universitária, escrevi outro projeto fora da universidade com o objetivo de planejar e organizar uma sala de leitura em um projeto sócio-educativo do Município de Florianópolis. Este foi aprovado e financiado pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil — PETI. Assim, nele trabalhei os últimos seis meses da graduação com contação e leitura de histórias, em busca do desenvolvimento integral das crianças. Buscava com isso o desenvolvimento do apreço pela leitura de histórias para a infância, sem esquecer-me de ter uma perspectiva questionadora sobre as mensagens dos textos e refleti-la, na medida do possível, com as crianças.

Todo esse convívio com vários tipos de livros para a infância, assim como com livros teóricos a respeito da literatura infantil, fez-me perceber e constatar o caráter moralizante de algumas histórias. Percebia também como elas podem interferir na conduta das crianças, na percepção de si como indivíduo no e com os outros no mundo. Nesse sentido, percebi livros com conteúdos estereotipados e padronizadores sobre o “ser menino” e o “ser menina”, normatizando uma conduta ideal para cada gênero humano. Papéis e padrões sociais são indicados por textos e ilustrações presentes nesses livros, podendo por esse motivo

serem instrumentos pedagógicos úteis para questionamentos junto às crianças.

Dessa forma, ao serem objetos de reflexão crítica, os livros podem provocar a percepção, o reconhecimento de valores e, se assim produzidas, a quebra de preconceitos. Nesses momentos de trabalho com os livros recorria às reflexões realizadas nas aulas ministradas pela professora Edna, fazendo essa análise crítica sobre as mensagens dos livros. Nessa direção, buscava fazer uma escolha intencional das obras e das histórias para as atividades desenvolvidas junto às crianças, conforme o desenvolvimento e capacidades cognitivas de cada turma.

No ano de 2008 ingressei como professora substituta na Secretaria Municipal de Educação do Município de Florianópolis, trabalhando com a oficina de Apoio Pedagógico no mesmo projeto sócio-educativo onde havia estagiado anteriormente, na Sala de Leitura. Fui descobrindo-me cada vez mais como alfabetizadora, também porque no decorrer daquele ano fiz um curso de formação continuada para professores alfabetizadores, ministrado pela professora Gersolina, citada anteriormente. Nele percebi como o processo de alfabetização era deficiente com várias das crianças no espaço onde atuava, o que me mobilizou a buscar soluções diante daquela realidade.

Nos dois anos subsequentes atuei como professora alfabetizadora de crianças e de jovens e adultos junto à Secretaria de Educação do Município de Florianópolis. Paralelo a isso, comecei a atuar como formadora de professores e professoras alfabetizadores/as no mesmo curso coordenado pela professora Gersolina, do qual já havia sido aluna.

A cada nova experiência com as histórias para a infância em sala de aula, fui comprovando sua relevância para o processo de alfabetização dos alunos e alunas. Esses livros ajudavam nesse processo promovendo o desempenho de cada um/uma na apropriação do sistema de escrita de modo significativo. Não apenas saberes sobre o sistema de escrita era desenvolvido pelas crianças, mas posturas, atitudes e valores também. Isso me levou a concordar com Coelho (2002, p. 15) ao afirmar que

[...] a literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio

leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola.

Mas, apesar da minha realização profissional como alfabetizadora, sentia que algo estava faltando. Estudar sempre me foi uma atividade indispensável e a busca pelo ingresso em um programa de mestrado tornou-se meta a ser alcançada. Desse modo, retornei a mesma universidade na qual havia me graduado, na ocasião junto ao Programa de Mestrado em Educação, como aluna ouvinte na disciplina “Tecnologias e Formação de Educadores: interface com a temática Educação Sexual”, ministrada pela professora Sonia Maria Martins de Melo. Novamente a temática tornou-se alvo de estudos mais aprofundados e me provocou a cada vez mais refletir intencional e cientificamente sobre as interfaces entre educação sexual e literatura infantil. Novas percepções sobre sexualidade e educação sexual foram construídas, assim como novos questionamentos e interesses.

Minhas indagações passaram então a relacionar mais aprofundadamente essas interfaces entre educação sexual e literatura infantil, assim como o papel necessário na formação de professores e professoras capaz de estimulá-los a compreenderem essas relações. Tudo isso em busca de um processo educacional que procure a formação de sujeitos conscientes da sua existência no e com o mundo, assim como a busca de suas possibilidades de transformá-lo. Tal arcabouço reflexivo constituiu o projeto no qual ingressei em 2011 no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, então como aluna regular.

Nessa caminhada percebi que a construção da pesquisa científica não é algo dado pronto e acabado, mas um percurso no qual há muitas idas e vindas, esforço e retomada, construção e desconstrução, um exercício constante de aprofundamento, decisões e escolhas, e principalmente, na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, de muita leitura. Conforme Marin (2006, p. 66),

no processo de conhecimento, o sentido não está dado para ser apreendido. Cada problemática demanda observações e caminhos diferentes de pesquisa, portanto, exige construções de procedimentos para além de modelos pré-existentes. O desafio metodológico está em pensar

a produção do conhecimento como processo de criação, que se estabelece no constante fluxo e refluxo entre o teórico e o empírico.

Sendo assim, o projeto de pesquisa foi sendo construído e reconstruído em torno das duas temáticas: educação sexual e literatura infantil. Já tendo sido apresentada a livros específicos de educação sexual para a infância provenientes de diferentes países, reelaborei o projeto de pesquisa inicial, utilizando tais dispositivos pedagógicos<sup>2</sup> específicos como objetos da presente investigação. Livros que depois convenicionei denominar “livros de educação sexual intencional para a infância”.

A importância de se estudar livros específicos de educação sexual para a infância residiu na busca de realizar uma análise crítica e reflexiva sobre as diferentes possibilidades desses livros auxiliarem em processos intencionais de educação sexual emancipatória, contribuindo assim com o processo educacional como um todo.

Nessa direção, o tema dessa pesquisa foi definido como: o estudo das vertentes pedagógicas de educação sexual expressas nos conteúdos de obras de livros específicos de educação sexual para a infância, como subsídio a projetos intencionais de educação sexual emancipatória.

Seguindo com os elementos do projeto de pesquisa, o problema-eixo foi precisamente investigar quais as vertentes pedagógicas de educação sexual são encontradas nos conteúdos textuais de livros específicos para a temática direcionados à infância, em busca de perceber se as mensagens expressas nos conteúdos analisados podem contribuir para propostas intencionais de educação sexual numa abordagem emancipatória.

---

<sup>2</sup> Fischer (2002, p. 153) entende dispositivos pedagógicos da mídia (aqui entendemos os livros de literatura infantil e os demais livros para a infância como seus representantes) a partir da noção de que as mídias operam na participação efetiva “[...] da constituição de sujeitos e subjetividades, na medida em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à ‘educação’ das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem”.

Desse problema emergiu o objetivo geral que compreendeu a investigação das vertentes pedagógicas de educação sexual subjacentes a livros específicos para a temática direcionados à infância. Dele resultaram os objetivos específicos que foram: 1) desvelar interfaces entre educação sexual e literatura infantil; 2) revisar a categoria educação sexual emancipatória em autores brasileiros; 3) realizar estudo teórico das cinco vertentes pedagógicas de educação sexual apontadas por Nunes (1996) para levantar indicadores como subsídio à análise de conteúdo do *corpus* da pesquisa; 4) analisar os conteúdos textuais escritos dos livros para a infância selecionados para desvelar categorias<sup>3</sup> referentes à educação sexual intencional.

Esse problema de pesquisa e seus objetivos partiram inicialmente da percepção sobre a presente configuração social, em suas diferentes formas de estruturação e organização, e pelo modo como ocorre sua expressão mediante as relações sociais nas quais os seres humanos são, ao mesmo tempo, determinados e determinantes. Nesse contexto, a pesquisa científica se coloca como uma maneira de refletir para entender esse processo e assim, com seus resultados, contribuir para buscar a sua modificação, se necessária.

Nessa direção, a metodologia adotada se fundamentou no método dialético, tendo como instrumento do caminho investigativo a pesquisa documental via análise de conteúdo. Foram analisados seis livros de educação sexual intencional para a infância provenientes do Brasil, do Equador e da Espanha. São eles: “Mamãe, como eu nasci?” e “Sexo não é bixo-papão!” de Marcos Ribeiro, “Dime cómo es mi cuerpo” e “Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebés”<sup>4</sup> de María de los Ángeles Núñez, “¿Y de dónde sale este bebé?” e “¿Qué hacen papá y mamá?”<sup>5</sup> de Pilar Migallón Lopezosa, Mercedes Palop Botella, Caterina Marassi Candia e José R. Dias Morfa. As informações

---

<sup>3</sup> Triviños (1987) conceitua o termo categorias a partir do Dicionario de Filosofia da Academia de Ciências de La URSS (Apud TRIVIÑOS, *op. cit.*, p. 54) segundo o qual são “formas de conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essências da natureza, da sociedade e do pensamento”.

<sup>4</sup> “Explica-me como é o meu corpo” e “Explica-me como eu nasci e de onde vêm os bebês”, respectivamente. (Tradução nossa).

<sup>5</sup> “De onde saiu este bebê?” e “Que fazem papai e mamãe?”, respectivamente. (Tradução nossa).

sobre o ano de publicação, editora e local de publicação desses livros são encontradas no Quadro 3 presente no capítulo dos caminhos metodológicos e também no Anexo B.

O projeto de pesquisa se apoiou fundamentalmente no entendimento da realidade social e material humana como expressão que se transforma a partir da ação dos seres humanos no mundo, exercendo atividades em busca da sobrevivência e/ou melhores condições de vida. Os seres humanos determinam e são determinados por essas condições materiais na qual estão imersos. Nessas condições da materialidade o aspecto econômico e ideológico se ressalta como fator impregnado em todas as relações humanas, mas também motivador de/das ações individuais e/ou grupais. Em todos esses momentos, as pessoas participam como indivíduos muitas vezes não compreendidos na sua totalidade, entretanto sua sexualidade sempre está presente. Essa dimensão, inseparável do existir humano, é ao mesmo tempo construída — pelas pessoas — e construtora do processo sócio-histórico e cultural de produção da vida.

Nesse sentido, frente à complexidade da realidade, é imprescindível o papel da pesquisa científica em busca de refletir sobre e subsidiar condições concretas para auxiliar no processo de transformação social, em direção à emancipação<sup>6</sup>, contra as diferentes formas de opressão humana. Para isso, é necessário um movimento permanente envolvendo a busca da conscientização humana e a compreensão do ser como um todo, aí incluída a dimensão da sexualidade, em vista dos direitos e deveres de todos os cidadãos. Essa busca comprometida com a emancipação tem como base a noção dos seres humanos como seres de relações uns com os outros no espaço social (que compreende a matéria, suas manifestações e expressões na cultura e na história, construídas pelas pessoas e construidoras delas), relações essas sempre sexuadas.

Portanto, nesse processo que busca a emancipação humana, a educação sexual é fator sempre presente, a partir da compreensão dos indivíduos como seres sempre sexuados. A sexualidade, como dimensão

---

<sup>6</sup> O termo emancipação é um conceito discutido na Teoria Crítica em autores como Marx (1978), Adorno (2003) e Marcuse (1986), entre outros, conceito este mais adiante aprofundado. Em linhas gerais, pode significar o processo de conscientização, transformação e libertação dos indivíduos, relacionado à alienação ao sistema econômico e social vigente.

ontológica do humano<sup>7</sup>, é inseparável do seu existir no mundo, se constrói e é construída pelo processo de educação sexual produzido por todas as pessoas em todos os momentos de suas vidas.

Contudo, a abordagem da educação sexual na perspectiva emancipatória é ainda para alguns educadores um tema difícil de ser trabalhado intencionalmente<sup>8</sup> com as crianças. Disso resulta a permanência, ainda hoje predominante na maioria das famílias e escolas, de uma educação perpassada por vertentes repressoras e reguladoras de educação sexual, expressas em um currículo oculto<sup>9</sup> e/ou repressor. Por outro lado, livros que ofereçam conteúdo emancipatório da sexualidade podem favorecer o debate do tema junto às crianças, auxiliando na construção de propostas educativas com vistas à emancipação do ser humano.

---

<sup>7</sup> Compreender a sexualidade como dimensão ontológica humana significa entendê-la como dimensão inseparável do ser humano em qualquer momento de sua vida, dimensão que é cultural e sócio-historicamente construída, mediada pelas relações de poder e dominação derivadas das relações humanas. É entender que a sexualidade é uma dimensão essencialmente humana, construída pelas pessoas e não um mero dado derivado do instinto.

<sup>8</sup> Isto é, trabalhar intencionalmente a educação sexual emancipatória é, para alguns educadores, difícil pela dificuldade de uma profunda compreensão do termo e pela falta de conscientização dos educadores e educadoras de como podem desenvolver um processo de educação sexual emancipatória e não repressora. Cabe acrescentar então que educação sexual emancipatória é compreendida como estimuladora da formação de uma capacidade crítica e reflexiva sobre si e sobre o outro. Ela implica a busca da conscientização da existência e de que somos ser num mundo que é produto da história e da cultura, produzidas pelas pessoas no embate com a natureza, expressando-se nas relações de produção da vida material e simbólica na qual estão presentes lutas de poder e dominação. Esse processo de conscientização implica o conhecimento de si, do corpo, da dimensão da sexualidade sempre presente em todos os momentos do existir humano dentro de um processo de educação sexual também assim presente na totalidade das relações humanas.

<sup>9</sup> Apple (1979) caracteriza as práticas pedagógicas e relações sociais no espaço escolar como formas de transmissão de padrões e normas legitimadas e perpetuadoras adequadas ao sistema econômico vigente. O currículo oculto se reflete nas ações e discursos que não constam no currículo formal, mas que contribuem à formação dos sujeitos, de modo a buscar sua adaptação às normas sociais.

É facilmente percebido que a educação sexual intencional<sup>10</sup> ainda é também hoje um tema de difícil enfrentamento, ou mesmo um tabu para as famílias e professores e professoras. Isso se deve principalmente pela não percepção da comunidade escolar de que realizam educação sexual sempre, mesmo que de modo não intencional. Fato esse que revela em parte a repressão histórica na qual os seres humanos foram submetidos igualmente nessa dimensão humana.

Tomando como marca apenas o século XVIII, por exemplo, Foucault (2007) já afirmou a cultura ocidental como uma construção baseada na produção de interditos, na padronização de um ideal conforme uma determinada configuração social, adequada ao sistema capitalista: branca, machista, monogâmica, cristã e heterossexual. Tais paradigmas<sup>11</sup> se refletem e se reproduzem em todas as relações sociais e do mesmo modo nos objetos, artefatos, dispositivos presentes no ambiente. Por isso os livros também podem ser vistos como parte deste processo sócio-histórico e cultural de produção ou reprodução de ideias, padrões, normas e comportamentos relacionados à sexualidade.

Nesse sentido, é fácil lembrar que a preservação de determinada estrutura social também está relacionada à produção e reprodução do sistema capitalista, cujos objetivos são o consumo e acúmulo de riquezas, a partir da ideologia da propriedade privada. No jogo dessa

---

<sup>10</sup> Outra contradição possível de existir é a inexistência da compreensão dos educadores e educadoras de que um processo de educação sexual – seja ele repressor ou emancipatório – sempre está ocorrendo por meio das relações humanas, independentemente da intencionalidade de realizá-lo ou da percepção de que ele ocorre. Um processo de educação sexual intencional ocorre, então, quando se desenvolve clara e especificamente um projeto de educação sexual, como pode acontecer nas escolas por exemplo. O termo educação sexual intencional é usado para diferenciar do processo de educação sexual que sempre ocorre pelas relações humanas no mundo, mesmo que não se tenha consciência disso.

<sup>11</sup> Azibeiro (2001, p. 2) escreve que “chamamos paradigmas às estruturas de pensamento que, de modo quase que inconsciente, comandam nosso modo de ser, de olhar, de viver, de fazer, de falar sobre as coisas e sobre nós mesmos. São os nossos sistemas mentais, que filtram toda a informação que recebemos: ignoramos, censuramos, rejeitamos, desintegramos o que não queremos saber. Não os entendemos como modelos, rígidos e acabados, mas como horizontes, que se ampliam e se modificam a cada passo dado, ou teias de significados, sempre se re-tecendo e rearticulando”.

reprodução social, na qual prepondera uma abordagem hegemônica, repressora do humano pleno, a dimensão da sexualidade passa também a ser controlada pelas instituições e artefatos sociais, aí incluídos os dispositivos pedagógicos.

Dispositivos pedagógicos da mídia<sup>12</sup>, na abordagem de Fischer (2002), é um conceito que compreende as mídias como dispositivos de transmissão da cultura e por esse fato é que se tornam pedagógicas. As mídias estão carregadas de sentidos e significados compartilhados, construídos e reconstruídos pelo processo sócio-histórico e cultural (re)produzido pelas pessoas. Da interação entre as pessoas, dispositivos pedagógicos da mídia e contexto cultural em que ocorrem essas relações, produzem-se e reproduzem-se valores, conhecimentos, representações, abordagens, formas de manipular ou lidar com cada um desses dispositivos. Todos esses aspectos são fatores que contribuem na formação integral dos sujeitos, inclusive, portanto, na sua dimensão da sexualidade. Dentre esses dispositivos encontram-se também as obras no campo dos livros para a infância, e neles as específicas para a educação sexual, expressando sempre vertentes pedagógicas dessa dimensão humana.

Como ponto de partida, essa pesquisa teve como suporte teórico Nunes (1996), autor que conceitua teoricamente cinco vertentes pedagógicas de educação sexual, a saber: a concepção médico-biológica redutora, a normativa institucional, a terapêutica-descompressiva, a consumista pós-moderna, e por fim a vertente emancipatória. Além de Nunes (1996) também a Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais (DDSDHU)<sup>13</sup> foi outro fundamento, pois é considerada uma expressão da vertente emancipatória.

---

<sup>12</sup> Sobre as mídias Setton (2010, p. 14) explica que: “O *conceito de mídia* é abrangente e se refere aos meios de comunicação massivos dedicados, em geral, ao entretenimento, lazer e informação – rádio, televisão, jornal, revista, livro, fotografia e cinema”, incluindo também os meios eletrônicos de comunicação e os sistemas que englobam as redes de comunicação e os computadores. (grifo da autora).

<sup>13</sup> A Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais (DDSDHU) é um documento que contou, para sua elaboração, com a participação de pessoas de diferentes profissões, vindas de diversos países, e aprovado no XV Congresso Mundial de Sexologia, realizado na China em 1999. Ao final desse congresso, tal documento foi trazido ao Brasil na ocasião

A definição dos aspectos característicos de cada vertente cunhada por Nunes (1996) permitiu fundamentar o início de um quadro de indicadores<sup>14</sup> para subsidiar a análise dos conteúdos de livros de educação sexual intencional para a infância. Assim como cada um dos direitos constantes na DDSDHU se constituiu como um indicador dentro de um quadro para a análise dos livros voltados à educação sexual para a infância, referente à vertente emancipatória. Por isso, a busca dessa pesquisa foi pela compreensão das possibilidades de livros específicos para a educação sexual dirigidos à infância estarem ou não voltados para uma proposta emancipatória da sexualidade, fornecendo subsídios e favorecendo, ou não, o trabalho dos educadores e educadoras nessa abordagem. Na vertente emancipatória autoras como Melo (2004), Melo e Pocovi (2008), Figueiró (2001), Silva (2001), Carvalho (2010) e Andrade (2011) contribuíram na caminhada com suas análises teóricas.

Essa pesquisa partiu do entendimento de que livros para a infância refletem sempre vertentes pedagógicas, inclusive nas obras específicas de educação sexual voltadas à educação da infância. Esta categoria é entendida aqui como um conceito historicamente construído pelas pessoas a partir das suas relações no mundo umas com as outras. Postman (1999) afirma a infância como conceito emergente a partir da Idade Moderna e como um conjunto de conhecimentos científicos a partir do ser criança. Esse conjunto de conhecimentos compreendeu aspectos como as necessidades de educação, o cuidado, a saúde, a alimentação, a higiene, assim como as capacidades e habilidades em desenvolvimento do ser criança. Sendo assim, a infância assim pensada

---

pelas mãos de professores e professoras brasileiros/as, presentes no congresso, depois traduzido para língua portuguesa e hoje sua tradução consta no caderno pedagógico Educação e Sexualidade do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. A DDSDHU é considerada neste trabalho como uma expressão pedagógica da vertente emancipatória de educação sexual, pois assegura a vivência da sexualidade como rica dimensão humana e orienta, a partir de cada direito sexual, como esse preceito pode se manifestar na realidade da vida.

<sup>14</sup>Os indicadores, neste trabalho, são denominações ou expressões construídas a partir das principais características destacadas nas vertentes de educação sexual criadas por Nunes (1996). Sendo assim, cada indicador busca significar um aspecto, marca ou realidade que se destaca em cada vertente, para servir de base à análise sobre os conteúdos textuais dos livros analisados.

requeria um espaço próprio para aprendizagem e ensino, isto é, a instituição escolar como a entendemos hoje.

Conforme Ariès (1981) a infância, por ser uma noção cultural, não existe da mesma forma em todas as comunidades ou povos humanos, noção essa que depende de cada forma de organização econômica e social conforme cada época. Portanto, nesse entendimento, falar em infância difere do conceito de criança apenas como etapa da vida humana, já que o primeiro implica uma relevância sobre todo o contexto cultural e sócio-histórico construído pelas pessoas a partir do ser criança. Já este último surge como uma ideia que independe da cultura, sendo um aspecto biológico pelo qual passam todos os sujeitos nos primeiros anos de suas vidas<sup>15</sup>.

Então, pensando infância nesse entendimento ocidental, pessoas passaram a se dedicar à educação desses sujeitos, vindo daí inclusive a criação de livros para a infância e neles refletidos também desejos e expectativas de seus produtores ou produtoras. Portanto, nesses livros, autores e autoras expressam seus paradigmas e neles vertentes pedagógicas que apontam práticas educativas condizentes a esses seus desejos e expectativas.

Nessa direção, talvez seja possível ainda hoje se manter hegemonicamente expresso nos livros, inclusive nos dirigidos à infância, vertentes pedagógicas cujos objetivos estão voltados aos princípios de reprodução do sistema capitalista. Desse modo, seus produtores e produtoras podem estar exprimindo neles ideais relativos à produção do consumo e do mercado, bem como ideais relativos a um padrão de organização da sociedade. Assim, também em livros para a infância pode-se talvez perpassar uma determinada forma dita normal de sexualidade decorrente das ideologias desses seus autores e autoras. Nesse sentido Lajolo (2005, p. 66) afirma que:

na tradição brasileira, literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua. A escola conta com a literatura infantil para difundir – ataviados pelo envolvimento da narrativa, ou pela força encantatória dos versos –

---

<sup>15</sup> Segundo o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente — Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990), em seu Art. 2º, define criança o sujeito até 12 anos incompletos.

sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que lhe compete inculcar em sua clientela.

Portanto, livros de literatura infantil, como livros para a infância de forma geral, podem servir à educação das crianças, inclusive no espaço escolar, para a reprodução das ideologias dominantes de cada época. Mas podem, por outro lado, apontar para um paradigma emancipatório conforme seus autores e autoras buscarem propostas nessa direção. Daí a importância da reflexão pelos educadores e educadoras sobre conteúdos que expressam essas obras, antes de serem utilizados com as crianças.

Historicamente as obras de literatura infantil, ao serem institucionalizadas pela educação escolar, foram sendo (re)produzidas por pessoas conforme seus interesses ideológicos. Essas obras, por sua vez fundamentadas hegemonicamente nas ideologias dominantes, eram e ainda podem ser hoje tomadas pelos professores e professoras como objetos a contribuir na adequação das novas gerações, conforme for a visão de mundo e os objetivos desses profissionais. Nesse processo, uns e outros podem então contribuir no fortalecimento dos padrões acordados ao tipo de formação econômica, política e social do capitalismo.

Zilberman (1984) e Oliveira (2007), por outro lado, apontam que no transcorrer da existência de uma literatura infantil tradicional, surgiram caminhos possíveis para uma literatura infantil contemporânea. Essa “nova literatura”, conforme escrevem as autoras, partiu da percepção e questionamento de seus escritores e escritoras sobre a ideologia presente nas histórias da literatura tradicional. As autoras indicam, portanto, a partir dessas reflexões o surgimento de uma nova literatura: a “literatura infantil contemporânea”, como denomina propriamente Oliveira (2007). Literatura desvelada, crítica, voltada para o universo infantil, sobretudo voltada para as especificidades de cada grupo, suas classes sociais, vivências, contextos, realidades, etc., literatura que talvez não seja ainda dominante. Perguntar-se-ia: os livros de educação sexual intencional para a infância pesquisados se enquadram nessa dita “literatura infantil contemporânea”? Essa pesquisa entende que esses livros específicos não pertencem estritamente ao contexto dessa “nova literatura”, pois como será visto no próximo capítulo, não são compreendidos como literatura infantil. Não sendo literatura infantil, não são, por sua vez, “literatura infantil

contemporânea”. Compreende-se nesse trabalho, porém, que reflexos dessa nova produção de literatura infantil podem incidir, com suas reflexões críticas e em certa medida, sobre a produção de livros direcionados à infância de forma geral, e nesse grupo de livros encontra-se os livros de educação sexual para a infância. Sendo os livros de literatura infantil também livros para a infância, reflexos da produção de uns podem aparecer em outros. Não é objetivo dessa pesquisa fazer um estudo aprofundado sobre esse assunto, porém novas pesquisas poderão aprofundar as relações entre literatura infantil contemporânea e os livros de educação sexual intencional para a infância encontrados atualmente.

Os livros de literatura infantil, como os livros para a infância de forma geral, podem expressar, mediante suas mensagens, vertentes pedagógicas que informavam e informam, propagavam e continuam propagando valores e ideais perfilados, ou não, ao sistema sócio-econômico presente, legitimando-o ou denunciando-o. E nesses livros para a infância há que enfatizar a educação sexual, oculta ou explícita, derivada das informações veiculadas por essas obras com seus prováveis reflexos no processo de educação da infância.

O desenvolvimento científico trazendo à tona críticas a respeito da padronização social de identidades presente em livros de literatura infantil, como em livros para a infância de modo geral, não impede que também ocorra o reforço permanente do modo de produção vigente. Porém, esse movimento crítico tem estimulado e provocado estudiosos e estudiosas na reflexão sobre a dialética que pode se refletir em conteúdos desses livros, e isso talvez representando um passo para a conscientização do leitor ou leitora. Essa vertente crítica dos livros para a infância já resultou na reflexão sobre o que estava e está subjacente aos conteúdos desses livros, e também na provável ou possível mudança de foco das mensagens presentes em seus conteúdos.

Em uma perspectiva crítica, esses livros passaram a refletir, por exemplo, sobre questões étnico-raciais e sobre as diferenças que constituem o gênero humano e assim por diante, conforme apontam Ramos (2008) e Oliveira (2007). Nessa direção da produção de livros com temáticas específicas, mas numa abordagem fundamentada sobre objetivos de ensino intencionais também sobre a dimensão da sexualidade humana, emergem os livros voltados especificamente à educação sexual nesta etapa da vida. São esses livros que constituem o

foco desta pesquisa. Será que os conteúdos de cada obra se fundamentam numa perspectiva emancipatória de educação sexual?

Os livros para a infância podem ser encontrados hoje em diferentes espaços sociais, como na família e nas escolas. Esse fato justifica a necessidade de aprofundar a pesquisa sobre a relação entre sexualidade e livros de educação sexual intencional para a infância. Esses livros podem comportar diferentes possibilidades, como ajudar a desenvolver diferentes tipos de aprendizagens, saberes, atitudes, valores, sentimentos, emoções, desejos, etc. Podem desenvolver, além disso, o encantamento e a imaginação do leitor infantil. Por esse aspecto essas obras podem despertar o interesse e o hábito da leitura pelo leitor infantil, aprimorando (ou não) capacidades relacionadas ao aprendizado escolar, de modo a solidificar valores contidos nessas obras, sejam eles quais forem.

Portanto, os livros para a infância podem e são utilizados em espaços escolares hoje para diferentes finalidades, desde o ensino e aprendizagem de posturas, atitudes, conhecimentos, inclusive para o incentivo e a valorização do hábito da leitura. São utilizados, além disso, no próprio aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que essas práticas sociais são apropriadas e aprimoradas conforme o contato significativo que ocorre entre o sujeito aprendiz e as obras para a infância, isto é, com sua informação textual e respectiva ilustração.

Mas aos professores e professoras é preciso lembrar-lhes de olharem criticamente para esses livros, a partir da sua relação com os contextos de produção e circulação implícitos no sistema social e estruturas econômicas, históricas e sociais no qual se inserem. Nessa direção Lajolo (2005, p. 73) registra o seguinte alerta sobre essa reflexão crítica:

para muito além das queixas e/ou bravatas que geralmente pontilham discussões sobre leitura e literatura infantil, é preciso que se entenda essa antiga inter-relação da literatura com a escola como histórica e social. E que também se entenda que não se proclama nem se decreta, por mais vontade que se tenha e por mais rebeldia que se ponha na voz, a independência de um segmento da produção cultural das estruturas nem das

instituições pelas quais tal produção circula e em cujo código encontra seu significado.

Tais livros, como os livros para a infância em geral, ao favorecerem o ensino numa determinada abordagem, com valores nele impregnados, tornam-se dispositivos recorrentes na medida em que surgem necessidades de aprendizagem de acordo com o currículo formal. Por isso é que se torna relevante a formação de um/uma profissional de educação crítico/a para fazer escolhas seguras de livros, capaz de desvelar os códigos implícitos nos conteúdos, selecionando criteriosamente aqueles que se adequem a sua proposta pedagógica.

Entender os livros para a infância como dispositivos pedagógicos, expressando vertentes pedagógicas de determinado paradigma, significa buscar compreender sua influência, pela (re)produção de ideologias presentes neles, para a permanência ou mudança das práticas culturais, dos imaginários construídos e dos valores atribuídos a eles. A leitura de um livro, nesse entendimento, evoca saberes e práticas individuais e ou coletivas derivadas do processo de construção social em que se inserem também esses livros, em seu contexto social, político e econômico. Portanto, as práticas leitoras resultam também da relação entre indivíduo em seu processo de construção do conhecimento e construção de si, ou seja, também da sua sexualidade, como a expressão da realidade social e histórica na qual está imersa.

Desse modo, os livros para a infância que se têm produzido intencionalmente sobre educação sexual são produtos também de uma determinada construção sócio-histórica e cultural, derivada de fatores e motivações que emergem das relações humanas no mundo. A contemporaneidade e as transformações das ciências permitem hoje um olhar mais crítico e consciente sobre as contribuições desses livros para a educação da infância.

Portanto, as ideologias e paradigmas que os seres humanos, nas mais diferentes configurações sociais, têm construído sobre a vida e, nela, sobre sexualidade, podem estar se refletindo nos conteúdos dos livros para a infância, especialmente naqueles específicos para a educação sexual. Por isso, cabe aos pesquisadores e pesquisadoras observar, investigar, desvelar as vertentes pedagógicas expressas nesses livros a partir de um olhar questionador e reflexivo, como subsídio a

processos intencionais de educação sexual emancipatória. Foi essa a problemática motivadora deste trabalho de pesquisa.

Ao rever o estado da arte sobre o tema, foram já encontrados alguns estudos sobre livros de literatura infantil e suas relações com um processo de educação sexual, mas também já há estudos especificamente realizados sobre esses livros específicos de educação sexual para a infância.

Primeiramente falando sobre as investigações específicas sobre a relação entre livros de literatura infantil e educação sexual, foi encontrado um artigo de autora portuguesa. Nele, Veiga (2009) buscou refletir sobre a implementação das políticas voltadas à educação sexual no espaço escolar do seu país e, em paralelo, investigar quantos e quais livros infanto-juvenis voltados à educação sexual existiam à época no contexto português. Percebeu que as obras existentes no país eram apenas traduções de livros. Entretanto, seu artigo aborda com mais especificidade a tradução feita pela própria autora do livro “Como se fazem os bebês”<sup>16</sup>. Segundo a autora, de acordo com sua tradução e análise técnico-discursiva da obra, o livro pode contribuir no trabalho sobre a sexualidade por atender, segundo ela, ao critério de ludicidade, à dimensão pedagógica-didática e estética, possibilitando um desenvolvimento cognitivo e afetivo. Crítica, entretanto, o modelo de família evidenciado no livro ainda fundamentado na norma heterossexual.

Outro trabalho encontrado sobre a relação entre educação sexual e livros de literatura infantil foi a pesquisa de mestrado de Ramos (2008). A autora analisou livros de literatura infantil selecionados em 2005 pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) para as escolas públicas. Voltou sua análise sobre os valores normativos sobre a sexualidade e os papéis de gênero presentes nesses livros. Constatou que expressavam normas sobre a sexualidade e gênero, transparecendo estereótipos de modelos de ser menino e menina e outros papéis sociais tradicionais.

---

<sup>16</sup>Esse livro foi escrito pelo escritor dinamarquês Per Holm Knudsen e publicado pela primeira vez em 1971. Seu título em inglês é “How a baby is made”. Até o presente momento não foi encontrado publicado no Brasil. Pode ser encontrado *online* em versão alemã no endereço: <http://www.planetdan.net/pics/babies/index.htm>

Já Oliveira, Pastana e Maia (2011) investigaram padrões de sexualidade e gênero em dez livros infanto-juvenis de educação sexual. Observam que os textos e ilustrações desses livros apresentavam uma visão estereotipada e naturalizada da feminilidade e masculinidade, padrões de família tradicionais e patriarcais, noção romantizada de casamento e reprodução e estereótipos de beleza e do corpo “normal”. Concluem, portanto, que esses livros reproduzem padrões normativos e por isso necessitam de um uso acompanhado de reflexão crítica.

Uma tese de doutorado foi encontrada e nela foram analisadas duas coleções de livros paradidáticos de educação sexual dirigidos à infância. Furlani (2005), autora dessa tese, buscou problematizar as representações sexuais e de gênero presentes nesses livros como marcas de práticas “normais” e práticas “desviantes”. Afirma a necessidade de questionar, em qualquer processo educativo, como as diferenças e as identidades são representadas pelos livros e pela cultura.

Esse contexto de investigações não tão numeroso sobre livros para a infância também ajuda a refletir sobre a importância da presente pesquisa, em busca de analisar livros de educação sexual intencional para a infância, partindo de indicadores prévios, e buscando pensar seus conteúdos em vista da vertente emancipatória. A contribuição dessa talvez seja, frente às anteriores, estimular a discussão para além das vertentes repressoras de educação sexual, ao buscar identificar e discutir a vertente emancipatória a partir dos conteúdos de livros selecionados. Além disso, também pode trazer à discussão a categoria educação sexual emancipatória e o compromisso do pesquisador ou pesquisadora na sua busca, inclusive na formação inicial e continuada de professores.

Assim, após a caminhada de investigação, este trabalho resultou em 5 capítulos, relativos aos objetivos já destacados nesta introdução, seguido das conclusões, ainda que sempre passíveis de serem reconstruídas. Este primeiro capítulo, como pode ser visto, apresenta o meu memorial no percurso de construção da pesquisa, sua estrutura definida a qual deu origem à presente dissertação, a justificativa de sua relevância e os caminhos metodológicos básicos.

O capítulo seguinte discute relações entre a temática educação sexual e literatura infantil, até chegar aos livros de educação sexual

intencional para a infância<sup>17</sup>, isto é, obras específicas da temática direcionadas à infância. Esclarece as categorias-eixo da pesquisa, ou seja, educação sexual, sexualidade, literatura infantil e livros para a infância. Nessa direção, resgata brevemente o contexto histórico de surgimento da literatura dita infantil. Inclui também a compreensão dos livros para a infância como dispositivos pedagógicos e a literatura infantil como obra de arte. Com esse estudo busca-se explicar o que se entende por livros de educação sexual intencional para a infância, nomenclatura adotada no presente trabalho para os livros que compõem o *corpus* da pesquisa. Nesse capítulo também se chama a atenção para os conteúdos dos textos e ilustrações presentes nos livros para a infância. Entende-se que uns e outros são fundamentais para a construção de sentidos e significados para os livros pelo leitor ou leitora, podendo produzir e reproduzir imaginários, ideias, estereótipos<sup>18</sup> e mensagens que refletem paradigmas de vida, construídos pelos sujeitos produtores desses livros.

O capítulo três se propõe a fazer uma revisão bibliográfica da categoria educação sexual emancipatória em autores brasileiros e a refletir sobre as vertentes pedagógicas de educação sexual categorizadas por Nunes (1996). Nessa direção, discute sobre os processos de construção e reconstrução da repressão sexual e a categoria emancipação frente a eles. Com isso, também chama a atenção para os processos de formação de professores e professoras em busca de uma prática pedagógica crítica, no sentido de procurar a construção de uma abordagem de educação sexual emancipatória, realizando-se projetos escolares intencionais nessa direção.

Esse capítulo também observa que essas vertentes são expressões de paradigmas, fruto das relações humanas, dialéticas e contraditórias. Representantes de um paradigma repressor estão as vertentes médico-biológica redutora, terapêutica-descompressiva, normativa institucional e a vertente consumista-quantitativa pós-

---

<sup>17</sup>Educação sexual intencional para a infância é entendida neste trabalho como os processos de educação em que se trabalha com as crianças, intencionalmente, as temáticas da sexualidade humana.

<sup>18</sup>Estereótipos são compreendidos como ideias, imaginários ou representações sociais construídas pelas pessoas, muitas vezes reproduzidos historicamente, e que se manifestam como modelos ou padrões ideais de ser um determinado ser humano.

moderna. Em oposição a elas Nunes (1996) apresenta a vertente emancipatória, representante do próprio paradigma emancipatório. Nessa vertente também se inclui a Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais (DDSDHU), entendida como uma manifestação da vertente emancipatória. A partir de cada uma das vertentes e da declaração foram levantados indicadores prévios a fim de subsidiar a análise de conteúdo dos livros selecionados. O capítulo apresenta, ao fim, um quadro com esses indicadores levantados a partir de Nunes (1996) e os indicadores da DDSDHU representados pelos direitos constantes nesse documento.

O capítulo quatro detalha com minúcia os caminhos metodológicos dessa investigação. Com isso, destaca seus fundamentos epistemológicos e a opção pelo paradigma do materialismo histórico-dialético. Explica essa escolha pela característica desse paradigma em explicar a prática humana como dialética, produtora de vida e de história, prática inclusive de reconstrução ou construção de novos paradigmas. Nessa direção o capítulo chega à concepção dos livros em geral, como os livros para a infância em específico, na perspectiva de produção humana. Nessa compreensão, os livros são produtores de verdades e visões de mundo, pois derivam da própria criação humana, refletindo, portanto, as ideologias de seus produtores. Nesse capítulo se incluem a metodologia de coleta e de análise dos livros, bem como os critérios de seleção do *corpus* da pesquisa e o quadro com os livros selecionados. Apresenta a ficha para análise descritiva de cada obra e a ficha para análise crítica que fundamentou o desvelamento das categorias. Termina com um quadro que apresenta as categorias desveladas.

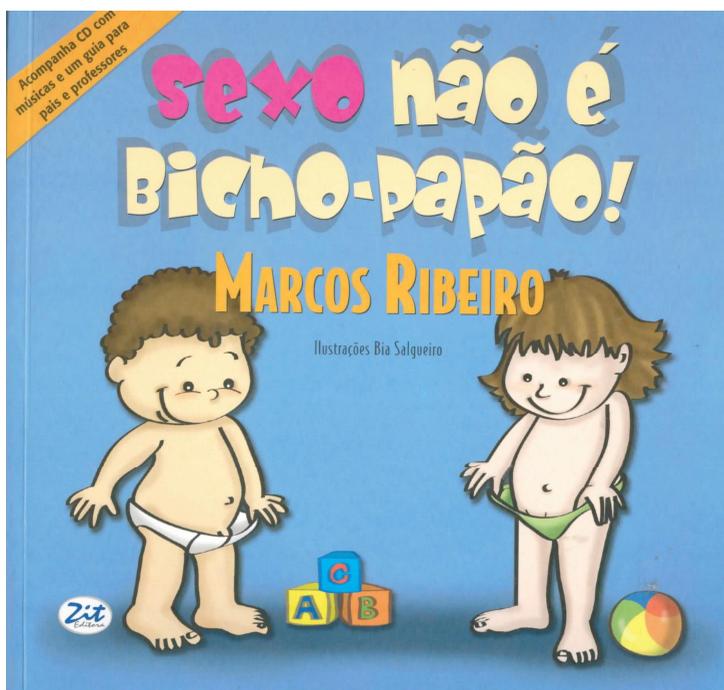
O capítulo cinco apresenta então as categorias desveladas. Para isso, explica inicialmente o entendimento de que elas são conceitos que derivam de formas de conscientização sobre a realidade. Procura identificar a importância do uso crítico-pedagógico dessas obras pelos professores e professoras junto à infância e em que direção o presente trabalho pode auxiliar. Discorre, portanto, sobre os avanços e contradições desvelados nos conteúdos dos livros analisados, reflexos de ideologias, valores e saberes de seus produtores e produtoras inseridos, como todos os seres humanos, no processo dialético de produção de vida. Apresenta as duas categorias denominadas como: 1) na busca do direito à informação baseada no conhecimento científico, a contradição

da padronização da norma das relações entre as pessoas e 2) na busca dos direitos sexuais como direitos humanos, marcas de um processo de construção da educação sexual emancipatória.

Cada uma dessas categorias é representada por subcategorias próprias, sendo expressão da primeira: a “normatização do reducionismo biológico com vieses na informação científica” e a “normatização do modelo de relações heteronormativas”. A segunda categoria é expressa, então, pelas seguintes subcategorias: “marcas do direito à educação sexual compreensiva e do direito à informação baseada no conhecimento científico com foco na afetividade e no autoconhecimento sexual”, “marcas do direito ao prazer sexual”, “marcas do direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis”, “marcas do direito à saúde sexual com foco na segurança do corpo sexual” e “marcas do direito à liberdade e à igualdade sexual com foco no respeito à diversidade sexual”. Vale destacar ainda que cada categoria junto a sua e subcategoria própria é explorada contiguamente aos textos dos livros para a infância e de autores com os quais se dialoga.

Nas conclusões do presente trabalho são retomados elementos do projeto de pesquisa, tais como os objetivos geral e específicos, tendo em vista demonstrar se foram ou não atendidos. Inclui ainda uma reflexão geral sobre as categorias desveladas, as possibilidades pedagógicas dessa pesquisa e as questões que ainda permanecem presentes. Sendo assim, traz a compreensão de que as categorias desveladas são “verdades provisórias” e que podem, por isso, serem modificadas conforme o próprio processo humano de reflexão-ação sobre esses e outros livros. Ressalta que, embora ainda se encontrem questões contraditórias nesses livros, seus autores e autoras são valorosos pela ousadia em produzir livros de educação sexual intencional para a infância. Essas obras, ao expressarem temas muitas vezes de difícil enfrentamento pelos professores e professoras e também pela família junto às questões apresentadas pelas crianças relativas à sexualidade, podem contribuir na educação sexual emancipatória se usadas de forma crítica e reflexiva.

Figura 2 — Capa do livro "Sexo não é bicho-papão!" (RIBEIRO, 2006b).



Fonte: Acervo pessoal de Sonia Maria Martins de Melo.



## **2 CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUMAS INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO SEXUAL E LITERATURA INFANTIL**

“A nossa missão, como educadores, é fazer com que as crianças entrem em contato com a literatura de qualidade, já que, nela, poderão (ou não: depende de suas opções) compreender que existem pessoas diferentes em um mundo impregnado de vida, morte, bondade, maldade, e que, se nos esforçarmos, poderemos nos transformar e, por conseguinte, transformar o mundo à nossa volta.”  
(Ilan Brenman)

Neste capítulo pretende-se trabalhar algumas interfaces entre educação sexual e literatura infantil, considerando-as como categorias-eixo da pesquisa.

Parte-se do princípio de que os livros são dispositivos pedagógicos também presentes nos processos sempre sexuados de educação da infância. Nesse sentido, tem-se a intenção de explicitar as relações humanas como relações de educação e nela as relações de educação sexual, compreendendo o ser humano como ser plenamente sexuado. A sexualidade, portanto, é uma dimensão humana construída sócio-histórica e culturalmente pelas pessoas, seres de relações imersas no mundo presente. Nesse mundo os seres criam e recriam tecnologias, desenvolvendo assim dispositivos pedagógicos, tais como são os livros de literatura infantil.

Para a compreensão dos livros de literatura infantil como atuantes na educação da infância será retomado brevemente neste texto o contexto histórico de surgimento desses livros e suas relações com a pedagogia. Vale destacar já que essa produção literária era (ou ainda é em alguns casos) voltada a propósitos didáticos e moralizantes, de acordo com o contexto social da época.

Nessa compreensão dos livros como atuantes na educação da infância, também é possível compreendê-los como obras de arte conforme Coelho (2002), em que seus textos e ilustrações contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças leitoras. Nessa direção, esses mesmos textos e ilustrações, mesmo sem intencionalidade, têm dimensões pedagógicas que também se refletem nos processos de educação sexual dessas crianças.

Nesse universo de livros para a infância já pode ser verificada na contemporaneidade a existência de vários livros que objetivam intencionalmente desenvolver e contribuir com a educação sexual das crianças.

Diante disso é possível questionar: como podemos caracterizar esses livros voltados à educação sexual da infância? Seriam esses livros para a infância também literatura infantil? Seus conteúdos e ilustrações contribuem para um processo de educação sexual emancipatória? Temos desenvolvido reflexões críticas sobre as mensagens presentes em seus conteúdos? Quais as abordagens sobre ser humano e sexualidade encontrados em seus conteúdos?

Essas questões não serão todas respondidas neste capítulo, mas buscam problematizar esses livros para a infância tendo em vista refletir com educadores e educadoras sobre os processos de educação sexual que esses dispositivos pedagógicos realizam com as crianças. Para tanto, primeiro serão explorados os conceitos de educação sexual, literatura infantil e livros de educação sexual intencional para a infância, na busca de responder algumas das questões anteriormente levantadas. Na sequência, então, serão explícitas reflexões relacionadas a uma proposta de educação sexual na perspectiva emancipatória.

A educação pode ser compreendida como um processo dialético que resulta das relações humanas no mundo. Todo ser é um ser de relações, pois o ser humano não vive sozinho, isolado. Para sobreviver ele necessita do outro e assim produz tecnologias, cultura e história. Segundo Nunes (2002, p. 30)

a educação é para nós um fenômeno humano e social, com suas determinações históricas. Educar é produzir o homem, construir sua identidade ontológica, social, cultural, étnica e produtiva. A educação é o campo da ação humana e, conseqüentemente, toda a sociedade ou qualquer

grupo social é uma agência educadora. Não se reduz educação à escolarização ou à instrução. Educar é construir redes de significações culturais e comportamentos padronizados, de acordo com os códigos sociais vigentes.

Nesse amplo processo de educação humana produtora de vida, de códigos, de comportamentos, de atitudes e posturas está imersa a construção da sexualidade.

Inicialmente, educação sexual pode ser vista sob dois pontos de vista segundo Werebe (1981, p. 106):

- a educação sexual informal, processo global, não intencional, que engloba toda a ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano, desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual;
- a educação sexual formal, deliberada, institucionalizada, feita dentro ou fora da escola.

Nesse sentido, podemos entender educação sexual como um processo que pode ocorrer de forma intencional ou não-intencional. Mas para aprofundar a compreensão sobre a educação sexual não-intencional lembro o conceito de Melo e Pocovi (2008, p. 18-19) segundo o qual

somos seres humanos sempre sexuados ao estabelecermos as relações sociais, na produção do nosso modo de vida, ao construirmos nossa história da sexualidade ao mesmo tempo em que ela nos constrói. Ao longo de nossa existência, em todas as nossas relações sociais, fomos construindo e sendo construídos, elaborando histórica e culturalmente regras, modelos, posturas, exigências, cerimoniais, permissões e interdições, códigos em torno do sexo, tornando a sexualidade permeada de tabus, mitos e preconceitos que se perpetuam até nossos dias e que dizem respeito a determinados interesses das diferentes épocas, muitas vezes desconsiderando as relações sexuais como também relações sociais.

Melo e Pocovi (2008) também caracterizam a educação sexual intencional como aquela que se desenvolve por meio de projetos de intervenção intencional qualitativa no cotidiano escolar e das atividades pedagógicas deles derivados. As autoras também chamam a atenção para a necessidade da presença explícita da temática no Projeto Político Pedagógico das escolas, inclusive em todas as etapas e fases do planejamento e avaliação.

A sexualidade, como dimensão ontológica humana inseparável, constrói-se e é construída nesses processos intencionais e não intencionais de educação, sempre sexuada, realizados pelas pessoas por meio de suas relações sociais. Nelas são construídos e reconstruídos pelos seres humanos interesses, desejos, prazer, sentimentos, satisfações, realizações que são determinantes e determinados historicamente. A história construída e reconstruída pelas pessoas reflete normas, padrões, estereótipos, modelos ideais de ser e agir no mundo que influenciam e são influenciados por essas relações sociais. Sendo assim, a história dos seres humanos é sempre uma história de e da educação sexual.

Na construção social da cultura e história são produzidas visões de mundo sobre a sexualidade, o que falar e o que não falar, o permitido e o proibido, o legal e o ilegal, por meio de uma lógica de poder excludente. Conforme Foucault (2007) esse poder só é tolerado porque mascara a si mesmo, porque consegue ocultar seus mecanismos. Por meio de discursos são legitimadas determinadas “verdades” sobre o sexo, ao mesmo tempo outras são ocultadas ou negadas, produzindo-se e se reproduzindo a ideologia da ordem social vigente.

A ordem do poder sobre a sexualidade não deixa de se refletir nas mensagens expressas em conteúdos produzidos por pessoas que circulam nas mais diversas mídias, entendidas conforme Setton (2010) como agentes sociais de educação. Dentre essas mídias se encontram os livros de literatura infantil como os demais livros para a infância. Esses dispositivos, por sua vez, atuam no processo de construção da sexualidade ao refletirem mensagens presentes em seus conteúdos que legitimam formas de poder, atuando assim na (re)construção ou (re)produção de ideias, valores, paradigmas, emoções, sensibilidades.

Compreender os livros de literatura infantil como dispositivos pedagógicos, conforme Fisher (2002), significa entendê-los como objetos portadores de significados, valores e práticas sociais que são

produzidos e reproduzidos historicamente. Portanto esses livros são significados diferentemente pelas pessoas conforme o tempo histórico em que circulam e/ou são produzidos por elas. No que diz respeito a sua produção, conforme Souza (2010, p. 19),

a literatura acompanha seu tempo, mesmo quando fala de outros tempos. Esse é um jogo que se revela no estilo, nas ilustrações, no projeto gráfico, estético e narrativo da obra, na linguagem, enfim, que cada sociedade forjou para se comunicar e estabelecer seus parâmetros educativos e sociais.

E em relação ao leitor, Souza (2010) afirma que a trama presente no jogo narrativo dos livros de literatura provoca e impõe desafios a esse leitor, enriquecendo-o e ampliando seus horizontes. Dessa relação entre livro de literatura infantil, sua importância para a formação da criança e escola, Lajolo (2005, p. 66) considera que

na tradição brasileira, literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua. A escola conta com a literatura infantil para difundir – ataviados pelo envolvimento da narrativa, ou pela força encantatória dos versos – sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que lhe compete inculcar em sua clientela.

Explícita ou implicitamente nesses livros, por meio de seus conteúdos, circulam saberes sobre corpo e imagens sobre ser criança ou jovem, como afirma Lajolo (2005). Nesses saberes estão imersos conceitos sobre sexualidade, sentimentos, emoções, relações humanas (mesmo que imersas em um currículo oculto).

Cabe lembrar que as raízes da literatura infantil encontram-se relacionadas ao surgimento da infância e da educação escolar burguesa juntamente à construção da sociedade moderna. Brenman (2012, p. 141) ressalta que “muitos estudiosos têm afirmado que só se pode falar de literatura infantil a partir do século XVII, período da reorganização do ensino e do estabelecimento do sistema educacional burguês”. Nesse período essa produção literária era voltada especificamente para a

educação moral e às intenções didáticas. Nessa direção Lajolo (2005, p. 22) compreende que

é essencial, por exemplo, compreender que a literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como *gênero*) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender. (grifo da autora).

Sendo a partir daí sua relação até hoje mantida com a instituição escolar, muitas vezes esquecida seu caráter lúdico. Magalhães (1984) escreveu que, nesse início da literatura infantil, o aspecto meramente lúdico de um texto não justificava a publicação, apenas o critério de utilidade educativa legitimava a difusão de histórias infantis. Será que os professores e professoras às vezes também não se esquecem da possibilidade de ludicidade da literatura infantil nos processos de ensino e aprendizagem junto às crianças? Será que desvelamos os saberes sobre sexualidade que circulam em seus conteúdos? Essas são questões a serem refletidas também pelos educadores e educadoras da infância.

A partir do seu aspecto lúdico podemos pensar também os livros de literatura infantil como obras de arte. Para Coelho (2002, p. 27):

a literatura infantil [...] é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...

Por meio de seus textos e ilustrações os livros de literatura infantil repercutem imaginários e mensagens expressas em seus conteúdos que atuam na formação da criança leitora por meio da prática da leitura. Nesse sentido Lajolo (2005, p. 106) afirma que

[...] é à leitura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.

Portanto, mediante o processo de leitura desses livros, as crianças têm ou não oportunidade de se desenvolverem como sujeitos integrais, portanto inclusive como corporeidade, construindo sua dimensão da sexualidade numa perspectiva emancipatória, ou não.

Sobre essa formação de sujeitos, Benjamin (2002) discorre sobre a importância da presença da cor no livro para a infância. Para ele a interferência das imagens não coloridas no texto escrito teve a finalidade de chamar a atenção para o sistema de escrita, portanto servia para a alfabetização. Mas quando as cores são trazidas para as ilustrações ocorre uma nova relação entre criança e literatura infantil. Para Benjamin (2002, p. 65):

a imagem colorida faz com que a fantasia infantil mergulhe sonhando em si mesma. A xilogravura em branco e preto, reprodução sóbria e prosaica, tira a criança de seu próprio interior. A exortação taxativa à descrição, contida em tais imagens, desperta a palavra na criança. Mas, assim como descreve essas imagens com palavras, a criança as descreve de fato. Ela habita nas imagens.

É a partir da inclusão de cores nas histórias para crianças que a literatura infantil pôde alcançar uma primeira característica como obra de arte, pois foi por meio delas que se permitiu à criança a fruição, a contemplação. Para Benjamin (2002, p. 62), pela cor o espírito das crianças exercita a vida sonhadora que as mesmas levam interiormente, “[...] pois na cor, como em nenhum outro lugar, a contemplação sensual e não nostálgica está em casa”.

É possível pensar, portanto, que o livro de literatura infantil, à medida que as cores são nele inseridas, modificaram a forma da sensibilidade da criança. Ainda citando Benjamin (1992, p. 80) no seu

famoso texto “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica” afirma que

*em grandes épocas históricas altera-se, com a forma de existência coletiva da humanidade, o modo da sua percepção sensorial. O modo em que a percepção sensorial do homem se organiza — o medium em que ocorre — é condicionado não só naturalmente, como também historicamente. (grifos do autor).*

Portanto, a sensibilidade da infância é construída também pelo acesso aos livros ilustrados, assim como a partir das diferentes formas em que eles se apresentam. É possível encontrar, contemporaneamente, livros muito diversos, com recursos estéticos diferentes dos séculos que os antecedem, a partir da sua emergência. Essa diversidade, por outro lado, é compartilhada em muitos casos, apenas no espaço escolar. Portanto, esse gênero literário configura-se como possibilidade de ser espaço de expressão, imaginação e criatividade que não deve ser negado à criança, tanto no que diz respeito ao acesso quanto à possibilidade de criação própria. Nesse último caso, ela se assume como espaço de expressão da criança para o mundo.

Mas então o que caracterizaria os livros de literatura infantil? Souza (2010, p. 60) apresenta uma tentativa de resposta:

[...] todavia, aquelas narrativas voltadas à infância, desde tempos imemoriais, incluem um elemento fundamental que as distingue e as assinala como literaturas apropriadas à leitura infantil. É o maravilhoso, categoria indicativa do universo encantado que povoia a literatura, tornando-a mágica e encantatória.

É a presença do maravilhoso, do universo encantado, então, que pode diferenciar livros de literatura infantil em relação aos demais livros para a infância, já que os livros para a infância seriam todo o conjunto de obras, literárias ou não, destinadas ao público infantil.

Dentre a diversidade de livros para a infância existentes hoje encontram-se aqueles específicos para educação sexual. Neste trabalho opta-se pela utilização desse termo: livros para a infância, diante da

observação sobre seus conteúdos e do critério da presença ou ausência do aspecto “maravilhoso”. Souza (2010, p. 60) afirma que

o maravilhoso, na literatura, caracteriza-se por conferir a determinado universo uma potencialidade capaz de transcender o real por meio de inúmeros elementos, como varinhas de condão, talismãs, anéis, botas e outros instrumentos e fórmulas encantatórias.

Sendo assim, olhando atentamente a esses livros voltados à educação sexual da infância, percebe-se muitas vezes a ausência desses elementos encantatórios. Contudo, ao mesmo tempo são livros que circulam saberes, conhecimentos, propostas de valores então construídos e reconstruídos pelas crianças leitoras.

Os livros sempre desenvolvem um processo de educação sexual ao emitirem abordagens que têm por trás um sujeito produtor, com suas ideologias e paradigmas, refletidas também em seus livros. Sujeitos esses sempre sexuados como os livros para a infância que produzem também são plenos de sexualidade, ainda que possam ser de forma velada.

Os livros que compõe o *corpus* desta pesquisa foram denominados como livros de educação sexual intencional para a infância para diferenciá-los dos demais livros para a infância em geral. A expressão “intencional” é utilizada para caracterizar a intencionalidade desses livros específicos que compõe a pesquisa em desenvolver um processo de educação sexual intencional.

Nesses livros de educação sexual intencional para a infância estão presentes as temáticas relacionadas à sexualidade humana, conforme se tem percebido, por exemplo as questões sobre o fenômeno do nascimento humano, as diferenças físicas entre homens e mulheres, discussões sobre padrões de gênero<sup>19</sup>, o sentimento do amor entre casal

---

<sup>19</sup> Scott (1995, p. 86) entende que gênero é uma categoria analítica cujo significado, na sua compreensão, dá-se a partir da conexão entre estas duas proposições “[...] (1) o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

e amor materno, diferentes configurações familiares, o conhecimento do próprio corpo e autoerotismo infantil, entre outras.

Segundo Colomer (2003, p.14), nos livros para a infância:

[...] mais do que na maioria dos textos sociais, se reflete a maneira como uma sociedade deseja ser vista, e pode-se observar que modelos culturais dirigem os adultos às novas gerações [...], desde que nascem até sua adolescência.

Nesse contexto, Lajolo (2005) também relembra o entendimento da infância como construção histórica, cuja noção se transforma de acordo com cada época, refletindo-se inclusive na produção dos livros para a infância, incluindo neles os de literatura infantil. Nessa direção, Lajolo (2005, p. 23) chama a atenção para sabermos:

[...] como funcionaram, cada uma a seu tempo, as imagens de criança que a literatura infantil brasileira assumiu e pôs em circulação ao longo de sua constituição enquanto modalidade cultural.

Essas imagens contribuíram e contribuem para formar uma ideia de criança e de infância, atuando em seus processos de constituição de sua corporeidade. Esses processos de formação humana são processos que podem ser de repressão ou emancipação, pergunta-se então: o que se entende por repressão e emancipação humana? O que seria uma educação sexual emancipatória?

Para falar sobre repressão, recorre-se a Chauí (1984, p.13) ao explicá-la como fenômeno sutil de internalização de permissões e proibições sociais, sempre construídas e reconstruídas sócio-histórico e culturalmente pelas pessoas:

[...] a repressão não é apenas uma imposição exterior que despenca sobre nós, mas também um fenômeno sutil de interiorização das proibições e interdições externas (e, conseqüentemente, também das permissões) que se convertem em proibições e interdições (e permissões) internas, vividas por nós sob a forma de desagrado, da

inconveniência, da vergonha [...], do sofrimento e da dor.

Em oposição à repressão, tem-se a emancipação que, para Marx (2007) parafraseado por Decker (2010, p. 35), significa “[...] a reordenação do mundo humano, a reestruturação das relações, em síntese, do próprio homem. Recuperar a essência humana”.

A repressão é a negação da liberdade humana, é a supressão de sua capacidade de decidir, de pensar e escolher. Ao mesmo tempo, a liberdade buscada na emancipação não significa permissivismo, ela envolve autonomia, ética e respeito com a vida. A emancipação é a utopia do possível, a utopia de que essa liberdade relacionada à autonomia, à ética e ao respeito é possível. Conforme Chauí (1984, p. 229) “[...] a utopia é a afirmação de que uma *outra* sociedade, uma *outra* vida humana, a liberdade e a felicidade são possíveis. A utopia nasce do sentimento e da idéia do *possível*”. (grifos da autora).

Nessa direção, para falar que é possível a educação sexual emancipatória, Melo e Pocovi (2008, p. 38) explicam:

não existem receitas, já que tudo é uma construção pessoal e social, mas certamente podemos dizer que é uma busca da reconstrução consciente e participativa de um saber amplo e universal sobre a dimensão humana da sexualidade, sem distinção de qualquer ordem, e essa reconstrução deve começar dentro de cada um, espraiando-se para o coletivo.

Percebendo essa possibilidade de educação sexual emancipatória na perspectiva da própria emancipação humana, podem os livros para a infância contribuir nesse processo?

Zilberman (1984, p. 54) entende que:

a obra emancipatória é prospectiva, porque pela amostragem de novas possibilidades propicia experiências futuras; a obra convencional é retrospectiva, porque valida experiências passadas sem redimensioná-las criticamente.

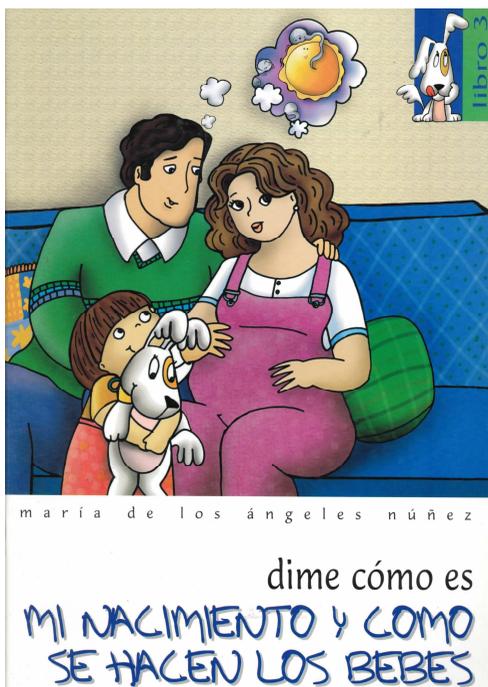
Portanto, na medida em que os livros para a infância expressem o possível, apresentem novas perspectivas de interpretação e provoquem novas experiências no leitor será uma obra com dimensão crítica e, sendo assim, poderá contribuir com um processo de emancipação humana.

Mas, levando em consideração os livros de educação sexual intencional para a infância, essa perspectiva é suficiente? Retomando Melo e Pocovi (2008), não existem receitas prontas, mas sabe-se da necessidade dos seres humanos reconstruírem seu saber sobre a sexualidade de forma dialógica. O começo pode ser o questionamento sobre as próprias verdades, e procurarem explicitar nos livros um conteúdo que se autoquestiona. Além disso, é possível também procurar apresentar nesses livros diferentes formas de viver a sexualidade, apresentando-as como possibilidades e não como (novas) formas únicas de se vivê-la. Enfim, é possível buscar (ou produzir) livros que explicitem a dialeticidade da vida, explorando suas contradições, relativizando modos de viver, por meio de uma linguagem dialética e não impositiva e que também atentem para imagens e textos que respeitem a diversidade humana.

Ressalta-se aqui o cuidado pedagógico necessário sobre os textos e ilustrações dos livros para a infância, já que sempre expressam abordagens e conteúdos que podem orientar para a repressão ou emancipação da sexualidade. Por isso, na formação inicial e continuada de professores e professoras pode ser este um caminho: inserir intencionalmente em seus currículos discussões sobre as relações entre livros para a infância e educação sexual.

Essas relações construídas entre educação sexual e livros para a infância buscam ressaltar sua importância na formação da sexualidade da criança, compreendendo-a como corporeidade. O capítulo que segue aprofunda reflexões sobre a categoria educação sexual emancipatória e vertentes pedagógicas de educação sexual, contribuindo para um olhar mais crítico sobre os conteúdos textuais presentes nos livros para a infância voltados intencionalmente à educação sexual.

Figura 3 — Capa do livro "Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebes" (NÚÑEZ, 2002a).



Fonte: Acervo pessoal de Sonia Maria Martins de Melo



### 3 REFLEXÕES SOBRE A CATEGORIA EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA E AS VERTENTES PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL

Este capítulo se propõe a fazer uma revisão da categoria educação sexual emancipatória em autores brasileiros, discorrendo inicialmente sobre a noção de sexualidade aqui adotada e abordar alguns elementos de sua construção histórica que interferem na forma como cada ser humano vive a própria sexualidade. Essa proposta é base para pensar a categoria emancipação em uma perspectiva dialética da realidade de vida e produção dessa, e assim chegar à categoria educação sexual emancipatória já teorizada por diversos autores no país.

Objetiva-se também refletir sobre as vertentes pedagógicas de educação sexual cunhadas por Nunes (1996) para levantar indicadores que subsidiem a análise dos livros de educação sexual para a infância que compõem o *corpus* da pesquisa.

Quando se fala em sexualidade, no senso-comum é frequente a associação restrita do termo com os órgãos sexuais genitais e ao ato sexual, no entanto a sexualidade aqui significa uma compreensão mais abrangente, isto é, como aspecto ontológico do ser humano. Para Nunes (1996, p. 224):

[...] trata-se de apresentar a sexualidade como energia vital da subjetividade e da cultura, pulsão de vida e de morte, expressão plena da condição de ser do homem, real e histórico, na transformação da natureza para construir sua própria história.

Tal afirmação entende o corpo, seus sentimentos, emoções e desejos, assim como o papel da cultura, da política, da economia e assim da história de cada grupo humano como fatores intervenientes no processo de construção da sexualidade.

Sendo assim, tal construção deriva das relações humanas estabelecidas no ambiente, sempre histórico e cultural e, portanto, do processo de educação como aspecto intrínseco e sempre presente nessas relações. Assim, todo processo de educação sempre será também de educação sexual, sendo ele intencional ou não (MELO, 2004; MELO; POCIVI, 2008). A forma de expressão de cada ser humano diante do

mundo reflete o modo conforme se construiu e se constrói como determinada pessoa. Assim, a sua personalidade ou identidade é baseada em valores e ideologias que são sempre derivadas de fatores culturais, históricos, políticos e econômicos frutos das relações sociais, inclusive também das próprias escolhas diante das circunstâncias da vida.

Portanto, a educação sexual sempre se faz pelas relações humanas (por delas ser inseparável) e segue determinadas características e práticas segundo o momento histórico e social presente. Assim, no embate entre diferentes correntes ideológicas e forças de poder relacionadas a diferentes grupos humanos, todos os seres humanos contribuem para esse processo que forma um jeito de viver e manifestar a sexualidade. Cada sujeito, em sua cultura, é educado de modos específicos a partir da sua marca biológica, do gênero e papéis sociais que dele derivam, mas pode ser e é também sujeito ativo, manifestando-se contra ou a favor desse processo.

Sendo assim, pela diferença que constitui intrinsecamente cada sujeito, no embate entre as diferenças, as pessoas se educam sempre também sexualmente umas as outras. Desse modo, a educação sexual é dialética como o é a vida, pois os seres humanos são determinantes e determinados ao viverem sempre, uns com os outros, a dimensão da sexualidade.

Como afirma Nunes (1996, p.38), a sexualidade é espaço híbrido “entre a subjetividade e a sociedade”. Nesse sentido, pela dialética que a constitui, é possível compreendê-la como campo de contradições entre o individual e o social. Nesse sentido, Silva (2001, p. 273) complementa:

[...] trata-se de buscar entendê-la como expressão e revelação da condição humana em plenitude, espaço híbrido entre a mais sagrada expressão da subjetividade do desejo e a mais expressiva exigência relacional vivida em sociedade.

Essas afirmações expressam o caráter dialético da educação sexual, e nesse sentido, entender a sexualidade significa compreender a própria subjetividade humana como condição da existência do ser, mediada pelo mundo.

No entanto, conforme escreveu Foucault (2007, p. 13), historicamente a sexualidade ocidental se construiu por meio de uma

repressão projetada e intencional, pois enfatizou “[...] um discurso destinado a dizer a verdade sobre o sexo [...]”. Produziu interditos, desenvolveu uma tecnologia de controle dos corpos e mentes pelas instituições como Igreja, Direito, Estado, família e escola, a fim de exercer o poder sobre a sexualidade e assim a dominação. A incitação ao discurso como técnica de poder foi, a partir da prática da confissão nas igrejas, e ainda representa na “Sociedade da Informação”, meio pelo qual se produz e circula uma intensa normatização. Discursos esses relacionados ou não a conhecimentos biológicos e científicos de cunho regulador e saberes do senso comum sobre a sexualidade.

Para Chauí (1984) essa repressão sexual existe e ocorre pela articulação com a racionalização de mecanismos criados pela sociedade a fim de exercer a repressão. A repressão sexual é conceituada por Chauí (1984, p. 77) segundo

[...] o sistema de normas, regras, leis e valores explícitos que uma sociedade estabelece no tocante a permissões e proibições nas práticas sexuais genitais (mesmo porque um dos aspectos profundos da repressão está justamente em não admitir a sexualidade infantil e não genital). Essas regras, normas, leis e valores são definidos explicitamente pela religião, pela moral, pelo direito e, no caso de nossa sociedade, pela ciência também.

Um breve resgate sobre a construção histórica da sexualidade, fundamentada na repressão e regulação, feito por Nunes (2002, p. 127), indica o papel das relações entre homens e mulheres para a formação de ideias de comportamentos próprios a cada um. Segundo o autor,

[...] a sexualidade é, portanto, sempre construída e definida socialmente sobre o sexo primordial. Essa relação tem sido uma relação de exploração e poder, sendo a dominação da mulher pelo homem a primeira delas, numa história de conflitos e de luta de classes e interesses. Nas sociedades, de diversas maneiras aparecem os mecanismos de determinação da sexualidade por meio do discurso competente do poder.

Representam expressão dessa realidade as sociedades matriarcal e patriarcal. Essa última representada pelos seus diferentes momentos históricos, porém não estanques e sim dinâmicos, como o da puritanização do sexo, da fase de descompressão sexual, do incentivo ao consumo pela e da sexualidade. Em cada um desses momentos se exerceu e se exerce ainda hoje o controle da sexualidade pelas faces de sua expressão, tais como virgindade, matrimônio, autoerotismo, autoconhecimento, desejo e prazer. Torna-se perceptível como essa dimensão humana foi “genitalizada” e associada ao proibido, ao sujo e ao pecado, ou a algo, como um bem material qualquer, e não vista na sua beleza e como dimensão biopsicossocial, inseparável do ser humano.

Essa forma redutora de vivência da sexualidade é também reflexo do seu desconhecimento como fruto da construção histórica da humanidade, resultante de relações de poder e dominação como formas de controle de pessoas sobre outras, numa sociedade cujo modo de produção é capitalista.

Nunes (1996; 2002) ressalta a importância da igreja, escola e família, assim como da medicina, biologia e psicologia, em versões repressoras, contribuindo para o não reconhecimento da sexualidade como aspecto ontológico humano. Discursos produzidos nessas instâncias são favoráveis à criação de preconceitos e estereótipos subjugadores de indivíduos e grupos humanos, pois fundamentados em um paradigma de “verdades” estabelecidas por pessoas, mas ditas como imutáveis.

As relações sociais contemporâneas trazem marcas desse processo histórico da humanidade, refletindo valores e ideologias também nos diversos materiais e mídias encontrados na sociedade como um todo. Por isso, nas mídias sociais, feitas pelas e para pessoas, é possível encontrar, por exemplo, informações veiculadas ao corpo relacionadas a uma específica ideologia de beleza, de saúde e poder, assim como um ideal de família, ou de sujeito social. Segundo Setton (2010, p. 8) as mídias são agentes sociais de educação, processo esse compreendido neste trabalho como sempre sexuado, e assim “[...] funcionam como instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamentos e também servem como referências identitárias”.

Dessa denúncia sobre as mídias como agentes sociais de educação, conforme Setton (2010), em que circulam ideologias e padrões de vida, desvela-se a categoria alienação<sup>20</sup> que subjuga a sexualidade e impede os seres humanos de vivê-la plenamente e assim se realizarem na sua plenitude com os demais. A não aceitação das condições sociais como permanentemente estabelecidas, mas sim a crença na utopia do possível, pode levar ao encontro com a categoria emancipação.

Emancipação, na perspectiva de Freire (2007) é entendida como processo de conscientização e libertação humana de todas as formas de opressão. Freire (2007, p. 78-79) escreve que

somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, *consciência de e ação sobre* a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. A prática consciente dos seres humanos, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e

---

<sup>20</sup> Fundamentado em Karl Marx em seu livro “*Manuscritos econômico-filosóficos*”, Barros (2011, p. 236) sintetiza o conceito de alienação de acordo com a ideia de que: “na verdade, não existia uma só alienação, mas várias delas [...].Tudo aquilo que fragmentava o ser humano, que o apartava do mundo, de si mesmo, das coisas que ele criara; tudo aquilo que o separava da consciência que deveria ter, que o transformava quase em um autômato ou em um ‘animal desnaturalizado’; tudo aquilo que o mergulhava em uma espécie de sono do qual não parecia ser possível despertar, remetia em Marx ao âmbito da alienação”. Marcondes e Japiassú (2001, p. 11) consideram que “hoje em dia, podemos falar de outra forma de alienação: não se trata apenas de uma alienação do homem na técnica ou pela técnica, nem tampouco uma alienação do Eu (como acreditava Marx), mas de uma alienação em relação ao próprio mundo: o homem não somente se perde em sua produção, mas perde seu próprio mundo, que é ocultado, esterilizado, banalizado e desencantado pela técnica, com tudo que implica de sentimento de absurdo, de privação da norma, de isolamento de si, de falta de comunicação etc.”

transcendência, é diferente dos meros contatos dos animais com o mundo.

Os contatos dos animais são acríticos. [...]

A possibilidade que têm os seres humanos de atuar sobre a realidade objetiva e de saber que atuam, de que resulta que a tomam como objeto de sua curiosidade, a sua comunicação mediatizada pela realidade, por meio de sua linguagem criadora, a pluralidade de respostas a um desafio singular, testemunham a criticidade que há nas relações entre eles e o mundo. (grifos do autor).

É possível entender, assim, o conceito de emancipação como a tomada de conhecimento pelas pessoas sobre as forças ideológicas que as submetem e controlam, inclusive quais as fontes dessas forças para, então, poder conhecer os caminhos possíveis para se romper com as mesmas. Libertar-se das amarras ideológicas, desvelar paradigmas que nos prendem e regulam as ações, que controlam pensamentos, reconhecer a própria subjetividade, são ideais também constituintes do processo emancipatório.

Nesse contexto atual de domínio capitalista do mercado, seres humanos são muitas vezes tratados como objetos materiais e assim também como mercadorias de consumo, ou associados a elas, o que provoca, em última instância, a desumanização ainda mais severa do próprio humano. Tal compreensão torna-se o princípio para pensar formas diferenciadas de vivência em sociedade, em busca de uma ética da liberdade comum, fundamentada em princípios humanos como respeito, autonomia, solidariedade e fraternidade.

Sendo a educação sexual sempre presente nas relações humanas e tendo em vista a categoria emancipação como fundamento teórico, chega-se à categoria Educação Sexual Emancipatória, já estudada por Nunes (1996), Silva (2001), Nunes e Silva (2000), Melo e Pocovi (2008), Andrade (2011), Carvalho (2009), Brasil (2009), Figueiró (2001), autores esses que também estudaram as vertentes pedagógicas de educação sexual já mencionadas. Figueiró, entretanto, elabora-as em classificação própria específica, mas na mesma direção pedagógica.

Portanto, a categoria educação sexual emancipatória se contrapõe às várias expressões alienadas sobre a sexualidade. Para isso é fundamental compreender essa última profundamente, como dimensão

ontológica humana e os significados dessa compreensão. Segundo Silva (2001, p. 19):

a razão crítica do conhecimento da sexualidade apóia-se no princípio de que esta seja a mais forte expressão da condição humana. Porém, a pluralidade de seus conceitos semânticos submetem a interpretação do que seja a sexualidade, a superar equívocos que já lhe custaram a banalização e a vulgarização de suas especificidades mais revolucionárias, como a sua ligação com o poder, tão bem estudada por FOUCAULT no limiar dos anos oitenta. A seriedade política desta relação é a demonstração de que ainda se faz necessário muitos estudos, pesquisas e interrogações sobre o que sabemos sobre sexualidade hoje.

Nunes (1996) considera a educação sexual emancipatória uma prática consciente sobre os aspectos subjetivos da individualidade, que torna possível meios para uma descoberta sadia e adequada do corpo, dos seus significados, bem como uma percepção consciente da própria existência. Silva (2001, p. 264-265) também define um conceito de educação sexual emancipatória, segundo a qual ocorre

[...] o resgate da compreensão ampla do corpo, que redundaria numa nova *estética*, do seu sentido filosófico de respeito e compreensão dialética da corporeidade, não *clivada de si*, a reflexão crítica dos papéis sexuais e dos modelos estereotipados de homem e mulher, a superação do egocentrismo que desbloqueia a afetividade e possibilita a partilha significativa das vivências sexuais, a aproximação do universo sexual como parte dialética da vida intelectual, do trabalho e das estruturas sócio-políticas, a compreensão pedagógica dos diferentes níveis do desenvolvimento humano integrando as dimensões do campo “lógico-cognitivo e sócio-afetivo”, para uma didática não casuística, mas solidificadora das categorias cognitivas da criança

e do adolescente, oferecendo-lhes informações seguras e compatíveis com a sua possibilidade de entendimento e assimilação. (grifos da autora).

A proposta da categoria educação sexual emancipatória pode favorecer o reconhecimento de sentidos para a existência humana, auxiliando a superação de padronizações, preconceitos e estereótipos construídos historicamente. Nessa direção, segundo Andrade (2011, p. 58), a educação sexual emancipatória compreende:

[...] a busca pelo equilíbrio e subjetividade, onde os sujeitos são levados a se perceberem como constituídos por uma sexualidade, pela cultura e pela história. É perceber e abarcar a sexualidade como uma energia vital, pulsão de vida e morte, pois, é na noção de sexualidade humana que temos a condição de empreender a educação sexual emancipatória primeira frente à própria existência.

Nessa categoria, a consciência da própria sexualidade implica o conhecimento de si, do corpo, dessa dimensão como sempre presente em todos os momentos do existir humano dentro de um processo de educação sexual igualmente presente na totalidade das relações humanas. Esse conhecimento não desconsidera nenhuma dimensão presente na dimensão maior da sexualidade, isto é, o desejo, o prazer, além da própria compreensão biológica do corpo, voltada à preocupação com a saúde sexual.

Esse entendimento em defesa da vivência plena da sexualidade inclusive gerou um movimento mundial de educadores e educadoras que lutou pelo reconhecimento dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais, como já referido anteriormente, do qual gerou a Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais.

A categoria educação sexual emancipatória emerge como expressão de um novo paradigma contraposto à vivência da sexualidade pela normatização e controle em suas diferentes facetas, tanto as explícitas quanto as implícitas. Por exemplo, a negação do conhecimento do corpo na sua totalidade ou o estímulo ao consumo, tanto sexual, quanto o uso do corpo como forma central de propagandas mercadológicas. Além disso, também a imposição de regras sobre como

viver a sexualidade e outras maneiras de padronizar modos de ser, sentir e agir. Todos esses elementos destacados pertencem a um paradigma histórico de alienação, dominação e regulação.

A proposta de uma educação sexual emancipatória também insurge-se contra a ideologia guiada pela lógica do mercado e consumo presentes hoje nas diversas mídias sociais, em que uma visão restrita da sexualidade humana é propagada. Essa visão ressalta uma ideia específica de beleza, saúde, desejo, provocando fortes sentimentos redutores em relação a si próprio e ao outro, portanto, contraposta a uma vivência plena dessa rica dimensão humana.

Sendo assim, como é possível manifestar ações intencionais e educativas na direção de uma educação sexual emancipatória? Silva (2001) considera que uma prática profissional de educação sexual emancipatória envolve a consciência de que a sexualidade é processo, lembrando que os seres humanos se constroem nas experiências e relações sociais sempre sexuadas. Sua visão dialética aponta a possibilidade da transformação mediante a ação também da instituição escolar, pela qualificação do conhecimento dos professores e professoras sobre a construção da sexualidade das crianças e adolescentes, fundamentando o trabalho pedagógico em seus objetivos e intervenções. Para tanto, é necessária a inserção intencional de disciplinas sobre educação sexual emancipatória nos currículos dos cursos de formação de professores e professoras como espaços de sensibilização, além inclusive do oferecimento de cursos de formação continuada para esses/as profissionais que os capacitem nessa área.

Pereira (2010, p. 66) também defende a formação de professores e professoras em educação sexual emancipatória intencional, ou seja,

é ainda de salientar a importância e a necessidade da instituição de uma disciplina, nos cursos de graduação nas instituições de ensino superior, ou de cursos de extensão e pesquisa, que trabalhem especificamente o tema Educação Sexual Emancipatória Intencional, visando a formar professores capacitados para essa abordagem. Assim, acreditamos que um grande passo será dado para contribuir para a superação desta lacuna na formação formal.

Isto não significa apenas “formar educadores sexuais” no sentido estrito do termo, mas profissionais que se desvelem e compreendam-se sempre educadores/as sexuais uns dos outros, independentemente de sua intencionalidade e que, portanto, a partir dessa visão, possam tornar suas práticas intencionais.

No caso das instituições escolares o projeto político pedagógico, elaborado pela comunidade educativa, é um instrumento para expressão dos objetivos da comunidade sobre o processo de educação sexual que espera desenvolver. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico pode propor a inserção de propostas de diálogo entre educadores/as e educandos/as, tendo em vista o acesso à informação e reflexão crítica, a serem realizados no espaço escolar, sobre os aspectos políticos, éticos e estéticos da sexualidade.

Para Carvalho (2009, p. 56), um projeto de educação que se pretenda emancipatório precisa envolver a família junto da comunidade escolar, já que

[...] ambas as instituições devem ser co-responsáveis para que a sexualidade não seja vista como pevaricação, pecado, permissivismo, mas como uma forma de viver o sexo e suas contradições, serena e claramente, principalmente num momento histórico em que as chamadas “novas tecnologias” são utilizadas para estimular o consumismo sexual e a vivência da sexualidade está voltada para a descompressão.

Além disso, propostas de educação sexual emancipatória são parte de um processo dialógico que compreende a configuração social humana em sua produção histórica, voltado para a reflexão e compreensão dos condicionantes relativos à sexualidade. Esses condicionantes são determinados hoje pelas relações de poder e dominação fundamentados, em última análise, no modo de produção capitalista, cujos interesses se relacionam também ao acúmulo de capital, fato que não pode ser esquecido.

Não obstante, essas propostas de educação sexual emancipatória são espaços humanos que compreendem também normas,

necessariamente construídas coletivamente tendo em vista o bem-comum.

Silva (2001) propõe aos educadores e educadoras realizar projetos intencionais de educação sexual nos quais se possa refletir cientificamente junto aos alunos e alunas sobre a construção histórica da sexualidade. Projetos esses com foco na sua possibilidade emancipatória, em busca de que os seres humanos possam se construir sexualmente sempre em relações de respeito, fraternidade e igualdade.

Nesse sentido, uma proposta de educação sexual emancipatória incluiria a busca da compreensão de que todos os seres humanos se educam sempre sexualmente uns aos outros. Portanto, todas as pessoas são também responsáveis por esse processo, pela manutenção e permanência de situações de dominação ou por sua transformação. Isso significa o desenvolvimento de uma consciência ética e política da dimensão da sexualidade como aspecto ontológico, inseparável do existir, presente sempre em todos os momentos da vida e em todas as relações humanas, envolvendo ou não o ato sexual — esse último aspecto como é mais corriqueiramente compreendida a sexualidade no senso-comum e até em discursos médico-biológicos redutores.

Conforme Silva (2001), para se romper com as contradições da educação sexual atuais, derivadas da sua historicidade acrítica, é preciso se dedicar à investigação das várias ciências como contribuição ao trabalho dos educadores e educadoras no espaço escolar. A autora estuda três autores significativos no campo dos estudos da sexualidade humana, ressaltando as reflexões de cada um como formas de aprofundar o conhecimento do processo de educação sexual para desenvolvê-lo de modo intencional. São eles: Freud e sua teoria sobre os aspectos do desenvolvimento biopsicossocial da criança; Foucault pela análise histórica sobre a construção da sexualidade, desvelando mitos forjados por uma ideologia controlada pelo poder dominante; e por fim Reich, na sua busca de possibilitar a compreensão política da práxis educativa, ou seja, a reflexão sobre o papel social do educador/a, dos educandos/as e dos conteúdos, os objetivos e fins da educação escolar, com vistas à transformação da educação sexual existente.

Diante disso, é necessário buscar a compreensão dos vários fatores históricos, políticos, econômicos e culturais forjados pelos grupos humanos, a fim de perceber os determinantes das formas de ser, agir e pensar de cada sociedade, assim como a sua construção como

resultado de relações humanas dialéticas e por isso potencialmente transformadoras. Não obstante, é fundamental aos educadores e educadoras reconhecer também os aspectos biopsicológicos do desenvolvimento da criança, jovem, adulto educando/a, como sujeito de desejos, sentimentos e emoções.

Nessa direção, para Nunes (1996), um projeto de educação sexual emancipatória deve favorecer o reconhecimento de sentidos para a existência humana, superando preconceitos e estereótipos construídos historicamente, manipulados pelas ideologias do poder dominante. É fundamental professores/as e alunos/as analisarem os fundamentos éticos e políticos da sexualidade, em busca de desvelar mitos fundados no senso comum.

A educação sexual sendo sempre um processo vivenciado e promovido pelos seres humanos na relação entre si, mediada pelo mundo, implica o questionamento de padrões, paradigmas e verdades estabelecidas a fim de que nas relações sociais as pessoas possam perceber as maneiras mais adequadas de guiar e conduzir suas vidas, fundamentando-as em relações de alteridade, igualdade, justiça e fraternidade, advindas do respeito individual e coletivo.

Refletir sobre sexualidade, portanto, é também pensar sobre a condição humana. As pessoas são sujeitos determinantes-determinados, isto é, de uma ou outra forma se constroem em diferentes indivíduos, manipulam e são também manipuladas dependendo das condições sociais, culturais e históricas em que se encontram.

A contribuição dos educadores e educadoras fundamentados/as numa proposta emancipatória de educação sexual poderá favorecer a busca da compreensão de que podem e devem construir relações humanas em prol do bem-estar individual e coletivo. Homens e mulheres, jovens, adultos, crianças, compreendendo-se nas suas diferenças e respeitando-se mutuamente, valorizando a si e ao outro pelas características que os fazem seres únicos no universo. Educadores e educadoras que possam diagnosticar, reconhecer e refletir sobre a alienação da sexualidade, manifestada pela regulação e padronização de formas de ser, sentir, pensar e agir com o outro, vivida pelo consumismo numa sociedade capitalista e mercadológica, serão educadores mais plenos, cada vez mais perfilados a uma perspectiva humanista de educação.

Não obstante, é preciso registrar que essa qualificação do modo de viver a sexualidade também depende de outros fatores, como a mudança das formas de exploração derivadas do sistema econômico vigente. As diferentes maneiras hoje existentes de expropriação de pessoas e grupos sobre os outros também rejeitam a liberdade como direito próprio do ser humano, assim como as diferentes formas de violência e exploração derivadas do pensamento capitalista, no qual a importância fundamental encontra-se no lucro pela obtenção de capital, sendo tudo o que existe visto como objeto mercadológico. Sobre isso, Figueiró (2001, p. 92) afirma que

a necessidade de transformação social, cultural, econômica e política da sociedade constitui-se na premissa fundamental a partir da qual emergiu, e com a qual está continuamente comprometida, a *Abordagem Política da Educação Sexual*, também denominada abordagem emancipatória ou combativa. (grifo da autora).

Educadores e educadoras sexuais intencionais na perspectiva emancipatória seriam, portanto, aqueles e aquelas em busca permanente da reflexão crítica, histórica e política sobre a sexualidade imersa hoje no fenômeno do capitalismo expropriador, educadores/as que insistam e persistam nessa busca de diferentes propostas de mudança do que está posto e também comprometidos com sua realização. Para Nunes (2002, p. 41) “[...] só a ação política nos porá de novo como construtores de uma nova rede de significação para a vida e a sociedade humana”.

Toda essa dinâmica na direção da educação sexual emancipatória passa também pela observação da linguagem utilizada para tratar da sexualidade, conforme indica Nunes (1996, p. 249).

[...] não temos propriamente uma linguagem humanizada para tratar da sexualidade. ao considerar a linguagem comum, marcada pelos conceitos do senso comum, acentuadamente machista e preconceituosa, poderemos também questionar o alcance da linguagem fria e calculista dos módulos científicos que, na grande maioria dos textos sobre Sexualidade e Educação, limitam-se a descrever os “aparelhos genitais” e a

fisiologia dos órgãos sexuais, numa constituição asséptica e distante da realidade própria da maioria dos educandos.

A transformação da construção da sexualidade não se faz sem uma reflexão também profunda sobre os sentidos e associações derivadas das formas de linguagem construídas sobre ela, sem esquecer também que somos sempre atuantes nesse processo de construção, tanto para perpetuá-lo como para transformá-lo. Chauí (1984) também chama a atenção para palavras e frases desenvolvidas para nomear ou dar conotação à sexualidade, produzindo uma linguagem erótico-obscura contra a qual devemos lançar estratégias de sobreposição e transformação.

A transformação de um paradigma regulador para um emancipatório passa pelo fundamental desenvolvimento pelas pessoas da sua sexualidade em plenitude, mas para isso são necessárias intervenções intencionais e claras.

Todos os argumentos a favor e as possibilidades apontadas para construção de uma educação sexual emancipatória mostram a importância de se fortalecer e difundir, a fim de favorecer o desenvolvimento de projetos educacionais tendo como base os indicativos apontados por essa proposta. A transformação da realidade passa necessariamente pelo processo educacional, daí a necessidade de projetos intencionais de educação sexual que reflitam sobre os aspectos históricos, culturais, políticos e econômicos da sexualidade, sem negar também o conhecimento dos aspectos biológicos voltados ao direito à saúde sexual das pessoas.

No entanto há de se perguntar: é possível acreditar que a humanidade pode chegar a esse nível de relações humanas, no presente modo de produção, em que se tratam todos como iguais e plenamente livres, mas na materialidade produz o contrário disso? Por isso são necessários projetos de educação sexual intencional numa perspectiva emancipatória que caminhem no sentido da superação da exploração e da dominação de uns sobre os outros.

Enquanto as escolhas pessoais forem dirigidas por iniciativas derivadas da ideologia de mercado, sempre construídas pelos humanos, ainda não estaremos emancipados também sexualmente. Reconstruindo-se essa ideologia, as pessoas reforçam-na mais uma vez, (re)produzindo uma história, uma cultura, uma economia e uma política derivadas desse

princípio mercadológico. Segundo Chauí (1984, p. 228) “[...] sem uma transformação global da sociedade (uma revolução), nada poderia ser feito no tocante à repressão sexual. [...]”.

Nesse sentido, auxiliar na superação de paradigmas humanos repressores, hoje existentes, é objetivo dessa proposta de educação sexual emancipatória, mas para isso é preciso primeiro reconhecer quais são esses paradigmas. Todos eles foram e são construídos pelas relações interpessoais, como parte inseparável de toda uma visão de mundo sempre resultante da história e da cultura também produzidas pelos indivíduos. Tais paradigmas se refletem e se reproduzem em todas as relações sociais e também nos objetos, artefatos, dispositivos presentes no ambiente sempre pleno de seres sexuados.

Um dos principais eixos a serem desvelados é o reconhecimento de que somos sempre educadores/as sexuais uns dos outros no mundo, além de outros já explicitados anteriormente, assim como desvelar a existência da repressão que anula inclusive o conhecimento de si e do próprio corpo. Mas, como isso tem sido feito pela comunidade escolar, pelas famílias e pelas igrejas? Que informações têm sido divulgadas pelas mídias? Que informações relacionadas à sexualidade perpassam os textos e imagens dos materiais escolares? São perguntas como essas que levaram este trabalho a questionar os livros de educação sexual intencional para a infância, como dispositivos pedagógicos propagadores de informações que tanto podem ser reguladoras e repressoras ou contribuir em nas reflexões sobre uma proposta de educação sexual emancipatória. Contudo, é sobre a última questão que esta pesquisa se debruça, cabendo a novas pesquisas buscar respostas às demais perguntas destacadas.

Os livros para a infância também podem ser vistos como parte do processo de produção ou reprodução social de ideias, padrões, comportamentos relacionados à sexualidade. Textos e imagens presentes nos livros que circulam na infância podem transmitir mensagens, de forma clara ou oculta, sobre posturas, atitudes e ideias tidas como corretas, assim, podem ajudar ou não a forjar ou fortalecer determinados padrões, e, conseqüentemente, reprimir o que não pertence a esse ideal. Colomer (2003) entende que os livros para a infância refletem expectativas, objetivos e modelos culturais dos seus produtores e produtoras dirigidos às crianças leitoras.

No entanto, a existência de modelos culturais fixos contrapõe-se à essencialidade da vida humana, por essa caracterizar-se pela constituição dinâmica da diferença, derivada de questões biológicas, psicológicas e sociais. Essas diferenças, característica do seres humanos, são tratadas pelo paradigma repressor hoje vigente como fator justificador de desigualdade, resultando na cristalização de preconceitos. Contudo, se essas diferenças forem fundamentadas pelas pessoas em um paradigma emancipatório poderão então serem vistas como riqueza social.

Desse modo, faz-se fundamental analisar criticamente os conteúdos e mensagens expressas nos livros de educação sexual intencional para a infância.

É possível avançar nessa direção da emancipação humana? Paulo Freire (1997, p.100) aponta que sim:

libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a natureza humana, gerando-se na história, não tem inscrita nela o ser mais, a humanização, a não ser como vocação de que o seu contrário é distorção na história... Homens e mulheres, ao longo da história, vim-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação a sociedade.

Essa é nossa busca também, uma busca que necessita conhecer os limites a ultrapassar, ou seja, as formas como as pessoas expressam a sexualidade a partir de um paradigma repressor.

Formas de expressão repressiva da sexualidade foram cunhadas por Nunes (1996) como quatro vertentes pedagógicas de educação sexual, frente a elas o autor aponta a quinta vertente a partir de um

paradigma emancipatório. Assim, na sequência essas vertentes são apresentadas juntamente as suas características principais.

### 3.1 VERTENTES PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL E SEUS INDICADORES

As vertentes pedagógicas de educação sexual propostas por Nunes (1996) são reflexos de paradigmas, isto é, de visões de mundo construídas e reconstruídas e repassadas muitas vezes de geração em geração. A cada nova época humana essas visões de mundo vão se transformando a partir da coexistência entre anteriores e novos conhecimentos, saberes, práticas, etc. Uma das temáticas que tem seus paradigmas é a própria educação sexual, coexistindo em nosso tempo histórico e cultural um paradigma repressor e indícios de um paradigma emancipatório que se desvela como possibilidade.

A preocupação da comunidade escolar com a educação sexual das novas gerações é um fato histórico presente hoje na realidade brasileira, assim como de outros países. Um reflexo disso é a existência de leis específicas propostas pelos Estados para o tratamento da sexualidade nos espaços escolares<sup>21</sup>. Pessoas organizadas em

---

<sup>21</sup> Argentina, por exemplo, apresenta a lei denominada “Programa Nacional de Educacion Sexual Integral”, nº 26.150/2006, conforme disponível em: <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/ley26150.pdf>

Na Colômbia a Lei nº 115/1994 que regulamenta sobre a educação geral do país, prevê a obrigatoriedade da educação sexual em espaços escolares formais, nos níveis pré-escolar, básico e médio, conforme disponível em: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

No Equador existe a “Ley Sobre La Educacion de La Sexualidad Y El Amor”, nº 73 do ano de 2004, conforme disponível em: <http://207.58.191.15:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/162/Ley%20so bre%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20la%20sexualidad%20y%20el%20 amor.pdf?sequence=1>

Em Portugal encontra-se a Lei nº 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em espaços escolares, conforme disponível em: <http://dre.pt/pdf1s/2009/08/15100/0509705098.pdf>

Na Espanha encontra-se a lei denominada “Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del

instituições, motivadas na maioria dos casos no combate à gravidez precoce, à redução do contágio das doenças sexualmente transmissíveis, entre outros, já estimulam e desenvolvem políticas públicas que se refletem na produção de diversos instrumentos e materiais pedagógicos, inclusive se manifestando também como conteúdo propagado pelas diferentes mídias. Para isso contam também com o suporte do conhecimento científico médico, biológico, pedagógico e psicológico, confluindo em propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nas instituições escolares.

Entretanto, cada uma dessas ações segue determinadas visões de mundo que são expressas pelos conteúdos das informações propagadas, podendo seguir ainda um paradigma regulador e repressor, ou talvez já apresentarem uma perspectiva emancipatória. Um estudo aprofundado dessas propostas pedagógicas é que poderá elucidar isso, contudo não é a proposta deste trabalho.

Foucault (2007) indica a existência, a partir do século XVIII, de inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas em torno do sexo das crianças e adolescentes. Conforme o autor escreve: “[...] toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo.” (FOUCAULT, 2007, p. 31).

Os livros de educação sexual intencional para a infância não deixam, possivelmente, de ter sua natureza ligada a esse fenômeno. Na nota editorial de um livro chamado “De onde vêm os bebês”, escrito por Andrew C. Andry e Steven Schepp e traduzido por Regina Maria da Veiga Pereira, tendo sua primeira edição em 1968, encontra-se o seguinte texto:

Compreende-se perfeitamente hoje a importância do sexo na vida humana. Assunto a que se dá a maior atenção, objeto de ensino — quer do ponto

---

embarazo”, conforme disponível em:

[http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/BOE-A-2010-3514\\_IVE.pdf](http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/BOE-A-2010-3514_IVE.pdf)

No Brasil encontra-se o Tema Transversal “Orientação Sexual” presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo esse o documento base de ação escolar a respeito da sexualidade e educação sexual, conforme disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>

de vista moral, religioso ou científico — muitas escolas começam a adotar programas de educação sexual.

Oferecemos este livro como um instrumento sadio e seguro aos pais e educadores, cujo propósito é orientar com propriedade filhos e alunos. Ao adulto, também, este livro servirá como método de ensino de matéria delicada, cada vez mais necessária.

Portanto, percebe-se que este livro para a infância se torna um dispositivo pedagógico produzido pelos seus escritores literários motivados por alguma razão em desenvolver intencionalmente um processo de educação sexual. Em seu texto se expressa o objetivo declarado de auxiliar pais, ou dir-se-ia família, e professores e professoras na difícil “batalha” de falar sobre a sexualidade.

Entretanto, nesse como nos demais livros de educação sexual intencional para a infância, por mais que se tenha realmente a intenção de trazer benefícios às crianças em escolarização em relação a determinadas questões da sexualidade, corre-se o risco de produzir o efeito contrário. Sendo assim, é possível que esses livros estejam expressando e repercutindo, pelo discurso realizado, padrões, normas, preconceitos e até mesmo concepções equivocadas sobre o ser humano e sua dimensão sexual. Isso porque seus autores e autoras estão imersos no processo de produção histórico e cultural do mundo sempre passível de contradições. Ainda que esperam contribuir com a educação sexual da infância, podem ainda expressar paradigmas de repressão voltados a manutenção de uma determinada “ordem social”. Bernardi (1985, p. 29) é claro ao afirmar que

[...] o que no perímetro da escola é tido como educação sexual não é outra coisa senão uma informação desencorajante e enfadonha acompanhada de normas que visam salvaguardar as instituições.

Essas considerações anteriormente levantadas têm o intuito de afirmar a existência, em geral, de mensagens expressas em conteúdos sobre educação sexual que continuam negando este pressuposto básico: se somos seres sexuados, logo nos educamos sexualmente uns aos

outros, ou seja, a educação sexual é um processo que acompanha e se realiza por todas as relações entre sujeitos ou, ainda, toda educação é também educação sexual (MELO; POCOVI, 2008). Apenas para relembrar, o que torna então necessário acrescentar o termo intencional sempre que se tratar de propostas educativas que visam trabalhar temáticas específicas da sexualidade humana. Usa-se a expressão temáticas específicas, pois, a sexualidade é uma dimensão humana que abarca dimensões biológicas, psicológicas e sociais e por isso dificilmente é trabalhada como um todo, ou seja, abarcar todas as suas temáticas ao mesmo tempo.

Desse modo, partindo de uma visão de educação sexual como processo sempre presente nas relações sociais no mundo, professores e professoras, por não terem claro esse pressuposto, podem continuar ainda acreditando que “não fazem” educação sexual ao ensinarem outros conteúdos em suas disciplinas. Por outro lado, é preciso diferenciar esse processo de uma educação sexual intencional.

As relações sociais, sempre sexuadas, produzem e reproduzem paradigmas, processo esse dinâmico e contraditório pelo embate entre as diferenças. Mas, por estarem os seres humanos inseridos em um determinado modo de produção capitalista, e assim de luta entre diferentes classes econômicas e sociais, encontram-se dois grandes paradigmas: um regulador e outro emancipatório, conforme aponta Santos (2003).

De acordo com cada contexto em que se encontram sujeitos em relação entre si, esses dois paradigmas se manifestam cada qual com mais ou menos força em relação ao outro pelas relações interpessoais e, assim, em todo conjunto de discursos, produtos, tecnologias, mídias e dispositivos produzidos pelas pessoas e presentes no ambiente. Porém, o paradigma repressor se manifesta capilarmente com tal força, no presente modo de produção social, podendo ser observado claramente em expressões que podem ser denominadas de vertentes pedagógicas construídas e reconstruídas histórico-culturalmente pelos seres humanos. Essas vertentes, por serem abordagens derivadas da produção humana no mundo, podem também se contrapor a tal repressão em busca da emancipação se assim for a vontade e força dos seres humanos.

Nunes (1996) categorizou, por meio do estudo multidisciplinar a respeito dos discursos de educação sexual no Brasil, as vertentes pedagógicas de educação sexual. Conforme Andrade (2011, p. 32)

nesse estudo, Nunes aborda os pressupostos filosóficos e sócio-históricos sobre a sexualidade humana presentes nos discursos e concepções, presentes nos livros, guias e manuais referentes a educação sexual centradas na década de 1980, onde procurou encaminhar suas reflexões a partir da filosofia e da história, dialogando com importantes teóricos de diferentes campos do saber como Freud, Reich, Marcuse e Foucault.

Nesse sentido, Nunes (1996) é para esta pesquisa um importante referencial, pois apresenta uma compreensão dialética da sexualidade com uma dupla gênese: material e histórica. Por ser dialética, entende o mundo como realidade sempre em processo de transformação, de rupturas e continuidades, de produção e reprodução. Ao ser histórica, mostra como os seres humanos, existindo em cada momento num determinado contexto social e cultural, por meio de relações de poder exercem uns sobre outros a dominação. Entretanto, na compreensão dialética, essa dominação não é estática e sim modificada pelas condições de produção da vida, produzida pelas pessoas na relação entre si no mundo.

Foucault (1993) indica que o discurso sobre a sexualidade no Ocidente, proveniente de pessoas em seus grupos ou instituições, legitimou um padrão idealizado de corpo e práticas sexuais: branco, heterossexual, machista, monogâmico e cristão. Nunes (1996) afirma que esse controle sobre a sexualidade dificulta ou impede homens e mulheres de se realizar plena e construtivamente.

A existência dessa padronização obstaculiza a reflexão crítica sobre a sexualidade, sobre suas possibilidades de realização de forma completa e sadia, já que tudo o que não está adequado à ideologia ora é pecaminoso, ora imoral, ora ridicularizado, ora estereotipado, quiçá nossa sociedade não esteja unindo todas essas características e sobrepondo sobre uma mesma pessoa e até fazendo com a mesma se reconheça, equivocadamente, nessa deturpação do humano.

Conforme Nunes (1996), para que a regulação e controle da sexualidade fossem possíveis, determinadas abordagens de educação sexual foram desenvolvidas pelas pessoas em seus contextos históricos e regulamentadas por forças institucionais ou científicas representadas

tanto pela Igreja, como pela biologia, psicologia e medicina. A pesquisa de doutoramento do referido autor resultou na categorização de cinco vertentes pedagógicas de educação sexual, quatro de caráter repressor e uma de caráter emancipatório.

Como expressões das vertentes repressoras encontram-se as denominadas: abordagem médico-biológica, abordagem terapêutica-descompressiva, abordagem normativa institucional e abordagem consumista e quantitativa pós-moderna. Por fim, a última vertente apontada por ele como a emancipatória e libertadora, não ainda uma realidade manifesta, mas em construção como possibilidade de realização. Sendo assim, são destacados logo adiante um breve contexto de cada vertente e seus indicadores.

O levantamento e a categorização feitos por Nunes (1996) têm um contexto social relativo ao pesquisador no momento de sua pesquisa e reflexão, como da produção dos materiais por ele analisados. No entanto, sua análise é dialética e histórica, o que leva à refletir sobre as influências políticas, econômicas, culturais incididas sobre a construção da sexualidade naquele momento, mas que perduram até hoje. Portanto, os resultados do seu trabalho contribuem para a presente pesquisa com o levantamento de indicadores a partir das vertentes que cunhou, auxiliando no desvelamento dos conteúdos expressos nos livros de educação sexual intencional para a infância selecionados.

No entanto, ressalta-se ainda a compreensão das vertentes como manifestações intercambiáveis ou não entre si, podendo se refletir uma ou mais num mesmo dispositivo pedagógico, conforme são entendidos nessa pesquisa os livros de educação sexual intencional para a infância.

As vertentes refletem, portanto, as questões do trato da sexualidade em vários momentos históricos vividos pelas pessoas na sua relação com o outro no mundo, ao enfrentarem a contraditoriedade da vida em busca da satisfação de suas necessidades. Nesse sentido, resultam das relações humanas de poder e dominação em que discursos e abordagens se fortalecem sobre outros mediante pressões ideológicas. Essas pressões são, por sua vez, fortalecidas pelas condições materiais e auxiliadas também pelo uso das mídias em favor de si.

A seguir são apresentadas cada uma das vertentes de Nunes (1996) e seus indicadores próprios. Elas se tornaram categorias *a priori* fornecendo subsídios, por meio dos indicadores, à análise de conteúdo dos livros de educação sexual intencional para a infância selecionados.

### 3.1.1 Vertente médico-biológica

A primeira vertente apresentada pelo autor é a denominada médico-biológica ou biologista-reprodutivista, identificada como uma manifestação em combate à “Revolução Sexual” das décadas de 70 e 80 do século XX. O fenômeno da “AIDS” se alastrava, assim como outras doenças sexualmente transmissíveis, preocupando instituições sociais. Em resposta a tudo isso, portanto, livros didáticos de Ciências, cartilhas e outros materiais pedagógicos são lançados nas escolas, alertando para formas de prevenção e cuidado, associando as práticas sexuais “pervertidas” à proliferação dessas doenças. Segundo o autor, tratava-se de um “amedrontamento institucional”. “Pervertidas” seriam todas as práticas sexuais fora do padrão sem fins procriativos.

Nunes (1996) fala da concepção médico-higienista como variante dessa abordagem, sendo aquela que reduz a educação sexual às formas de prevenção e controle de doenças sexualmente transmissíveis. O sexo torna-se um perigo, algo que se deve evitar, exceto para fins reprodutivos, preferencialmente dentro da instituição do casamento. Carvalho (2009, p. 43) também descreve essa abordagem na qual

sob essa perspectiva, o ser humano não passa de um conjunto de funções e aparelhos determinados para o funcionamento biológico. O enfoque da sexualidade sob essa compreensão é centralizado em sua dimensão procriativa, não prestigiando sua significação essencial, que é a histórico-ontológica, ética e cultural. Além de ressaltar a procriação, destaca as doenças, as descrições fisiológicas e pauta o seu discurso no controle e inibição de práticas sexuais. Nessa visão, a sexualidade humana deverá compreender apenas o funcionamento dos aparelhos reprodutivos na evolução animal e, conseqüentemente, preparar a criança e o adolescente, assim como o educador, para a descrição e a intervenção científica sobre os mecanismos da reprodução.

Essa vertente se fundamenta no paradigma positivista e no uso equivocado de conhecimentos das Ciências Naturais, sendo a

sexualidade determinada a partir do conceito redutor de “natureza” admitido nesse campo teórico. Portanto, a sexualidade seria apenas a força propulsora da procriação e reprodução da espécie humana, sem qualquer consideração sobre a dimensão do desejo e prazer, sentimentos e emoções, também aspectos importantes da dimensão sexual humana.

Nunes (1996) ainda registra essa vertente como uma espécie de “versão agropecuária da sexualidade”. Sobre isso Carvalho (2009, p. 44) escreve que:

[...] observam-se, em muitos livros, recursos supostamente didáticos que pressupõe uma concepção evolutiva da sexualidade. Neles se encontram discursos sobre o pólen das abelhas, a evolução das galinhas, até chegar ao universo humano.

A ênfase concedida à fisiologia dos órgãos genitais, ao sistema reprodutor masculino e feminino, às formas de prevenção de doenças, ainda com um excedente de sexismo ressaltando diferenças entre homens e mulheres e visando justificar desigualdades, são marcas dessa vertente médico-biológica. Tais marcas, portanto, resultam em uma educação deserotizada e reducionista da sexualidade. Em oposição a ela, Nunes (1996, p. 143) registra:

[...] temos que observar que a sexualidade é muito mais do que a mera descrição funcionalista dos aparelhos e funções procriativas, é mais do que o detalhismo asséptico da genitalidade, muito mais do que a mera associação entre instinto e coletividade.

A esse respeito também Bernardi (1985, p. 16) já chamava a atenção:

[...] explicar minuciosamente às crianças o ciclo da evolução, a espermatogênese, a fecundação, o aninhamento do óvulo fecundado e seu sucessivo desenvolvimento, equivale a fornecer-lhes uma imagem da sexualidade humana não apenas atrozmente fastidiosa, mas também muito próxima

àquela das funções reprodutivas animais e vegetais. Muitas vezes uma lição de educação sexual é extraordinariamente semelhante a uma lição de botânica.

Temas como erotismo, amor, desejo, prazer, sentimentos e emoções, assim como perdas, frustrações, decepções, são questões fundamentais da vida humana e necessárias de serem trabalhadas quando a sexualidade é abordada. Na esperança da formação de sujeitos que se compreendem num mundo contraditório, dialético, na busca incessante do bem-viver, professores e professoras deveriam, talvez, incluir em suas práticas educativas a ideia do “bem-conviver”.

Desse modo, os indicadores levantados na vertente médico-biológica são: o determinismo biológico, o fisiologismo redutor, o higienismo sexual e a visão da sexualidade reprodutivista.

### **3.1.2 Vertente terapêutica-descompressiva**

O autor compreende essa vertente assentada na psicologia freudiana, na teoria reichiniana, no feminismo e nos ideais liberacionistas. Em âmbito filosófico registra que há uma resposta às crises do século XX, como as duas grandes guerras mundiais, a “Guerra Fria”, o nazismo, o fascismo e o estalinismo. As grandes utopias históricas estavam “desacreditadas” e no Brasil havia a Ditadura Militar. O capitalismo, nesse contexto, se fortalecia. Mídias como a televisão, o jornal, o rádio e as revistas estavam em pleno desenvolvimento e expansão, contribuindo para a propagação de um discurso confessional e consumista sobre a sexualidade, fundamentado numa psicologia reducionista e no senso-comum.

Conforme Nunes (1996, p. 160):

a liberação sexual é uma variante da crise da modernidade burguesa, a liberação sexual vista em si, é um motor estimulativo do capitalismo consumista que rapidamente percebe a força vital acumulada numa sociedade de repressão sexual, que transforma o corpo do homem e o corpo da mulher em formas cabais de mercadotria, de corpolatria e de venda de todos os produtos capazes de compensar a frustração existencial e de

tornar-se a compensação ontológica pela quantificação de práticas sexuais.

Nessa abordagem a sexualidade se torna sinônimo de prazer e gratificação, mas com práticas deserotizadas, estimuladas por um discurso aberto, porém simplista, com acentuado liberacionismo. Além disso, reproduzem-se estereótipos sexuais de homem, mulher, pai e mãe, recorrendo ao uso de mídias. Dentre elas, principalmente a televisão serve a esses propósitos terapêutico-descompressivos a partir de programas de auditório simulando consultórios terapêuticos, como bem sinaliza Andrade (2011, p. 45):

se tratando de divulgar técnicas de autoerotismo, embasado em livros e revistas de “auto-ajuda”, esses laboratórios transformam o sexo em uma grande comercialização, principalmente do corpo esbelto, magro, malhado, alimentando também a comercialização das práticas sexuais, o que acaba escravizando os sujeitos a um padrão pré-definido, ao invés de promover a autonomia. Estas distorções são fruto de uma lógica capitalista de quantificação do sexo, apoiada na idéia de compensação pelo prazer, concebendo-o apenas como mercadoria e ao afeto como pílula que se toma, para sentir-se egoisticamente sozinho.

Portanto, esta concepção contribui para uma sexualidade consumista e quantitativa, dentro dos preceitos do sistema capitalista. Sendo assim, os indicadores dessa vertente são: a compensação humana pela mercadorização de uma sexualidade deserotizada e a simplificação trivial da sexualidade.

### **3.1.3 Vertente normativa-institucional**

Nessa abordagem a sexualidade fundamenta-se nos preceitos da cultura patriarcal brasileira, sendo escola e igreja entendidas como as principais instituições responsáveis pela educação sexual das novas gerações.

A família transfere à instituição escolar a responsabilidade pela educação dos filhos, já que aquilo que pretende ensinar, isto é, modelos

e papéis ideais apropriados ao comportamento de meninas e de meninos, confronta-se, ou é reforçado, com o que a criança percebe no meio social mais amplo, por exemplo nos meios de comunicação como televisão, rádio, cinema, entre outros. A escola, por sua vez, reproduz uma educação sexual repressora, espelhada no modelo patriarcal, preconceituoso e repleto de estereótipos. Essa vertente emerge como resposta ao consumismo exacerbado e a antes referida “revolução sexual”.

A abordagem normativa-institucional, conforme indicam Melo e Pocovi (2008, p. 32):

[...] defende a promoção dos papéis sexuais tradicionais do modelo ocidental cristão e a propagação do casamento patriarcal monogâmico. É intolerante com práticas sexuais alternativas e condutas sexuais não procriativas.

Ainda conforme as autoras, na escola essa vertente pode ser encontrada em seu currículo oculto, assim como em livros didáticos ou livros para a infância em que se representa o modelo de família padrão-tradicional, ou seja, o pai junto à mãe e um casal de filhos, em geral o menino sendo o mais velho. Para legitimar suas ideologias, utilizam-se nessa vertente de argumentos fundamentados em abordagens científicas redutoras e em preceitos morais religiosos centrados na repressão.

A respeito da educação sexual realizada pela escola, escreve Bernardi (1985, p. 15):

o centro em torno do qual gravita a educação sexual de hoje é o casal, ou melhor, o casal legitimamente unido em matrimônio. Um matrimônio regular e naturalmente ordenado, no qual cada um dos dois contraentes está bem inserido no papel que lhe cabe e de cujo seio, mais cedo ou mais tarde, desabrocha a flor da prole.

Dessa forma, contribui essa vertente na perpetuação do sentimento de crianças de não pertencimento à sociedade, nesse modelo idealizado, quando sua própria família não corresponde a esse padrão.

Inclusive, por meio da reprodução dos papéis sociais tradicionais, essa vertente divulga o ser homem como macho e superior

frente à mulher, sempre apenas no papel de mãe e inferior. A família monogâmica, mediante o matrimônio, se torna a guardiã dos papéis sexuais tradicionais, sendo esses os critérios de ordem e conservação institucional sobre a sexualidade. A partir disso, justificam-se anomalias e perversões como decorrentes das ações humanas não conformes a esse modelo de família padrão-tradicional, pecados donde virá a penalização.

De acordo com esses pressupostos, os indicadores da vertente normativa-institucional definidos são: a normatividade centrada nos padrões sociais tradicionais, a defesa do modelo de família padrão-tradicional, o discurso simplista e banalizado sobre gênero, o enquadramento de homens e mulheres em relações de superioridade/inferioridade e a escolarização da reprodução.

### **3.1.4 Vertente consumista quantitativa pós-moderna**

As gerações pós-guerra, o desenvolvimento e a expansão dos meios de comunicação de massa, juntamente ao desejo de liberação sexual, numa sociedade capitalista, forjam a estruturação da vertente consumista-quantitativa, na qual se realiza plenamente a deserotização da sexualidade em detrimento do apelo a favor do consumo exacerbado.

As mídias utilizam o corpo como instrumento de e para o comércio, para venda de produtos de beleza, roupas, alimentos, bebidas, entre outros, associando o consumo à obtenção do prazer. Não é o corpo foco de erotismo, mas sim mercadoria de compra e venda a ser consumida, compensando a fragilidade e incapacidade humanas na gestão do desejo.

Esse reducionismo da sexualidade, segundo Nunes (1996), também se reflete na prática quantificada de relações sexuais, ou seja, reduzindo a concepção de corpo como individualidade a ser valorizada e preservada dentro de seu erotismo. O sexo vira apenas questão de produtividade e técnica, alienando-o da dimensão do afeto e do desejo.

Desse modo, nessa vertente, a sexualidade é reduzida à prática ideologizada do consumo e à quantificação das práticas sexuais. O outro é como um objeto para atingir um fim, isto é, apenas instrumento de consumo, já que a erotização se volta para essas práticas, ou seja, é a deserotização da sexualidade e a erotização do consumo. Assim, essa vertente dá conta de atender aos preceitos do sistema capitalista, sobretudo favorecer sua reprodução no sistema de relações de troca em

que tudo assume caráter de bem de consumo, ou seja, torna-se tudo mercadoria.

Sobre a questão do consumismo, Bauman (2004, p. 67) afirma que

o que caracteriza o consumismo não é *acumular* bens (quem o faz deve também estar preparado para suportar mal as pesadas e casas atulhadas), mas *usá-los* e *descartá-los* em seguida a fim de abrir espaço para outros bens e usos. (grifos do autor).

Lembrando-se da forma como se entende o outro nessa vertente, ou seja, objeto de consumo, pode-se perceber a gravidade dos seus resultados destituídos de toda e qualquer forma de entender o próximo como ser humano singular. Além disso, essa abordagem reforça a própria negação da possibilidade de que sentimentos podem emergir nas pessoas conforme as relações humanas que estabelecem.

Nessa vertente a desumanização da sexualidade é ainda mais intensa. A propaganda, por exemplo, é uma expressão da mídia na qual se reflete o intuito do mercado na obtenção de lucro, procurando as maneiras mais adequadas de vender produtos. É nelas também que o corpo torna-se fetiche do consumo.

Segundo Nunes (1996), em vários programas televisivos, por exemplo, as pessoas também alienam-se de seus sentimentos ao vivenciarem realidades de amor e ódio virtuais.

Sobre essa vertente assim escreve Carvalho (2009, p. 53):

a liberação da sexualidade é vivenciada de forma consumista e é centrada em objetos e coisas, em bens e fetiches de consumo, em excitação virtual e estímulo a práticas descompressivas, isto é, genitalizadas, objetalizadas, deserotizadas e mecânicas. Falta uma dimensão ética, responsável e afetiva que dignifique a sexualidade humana.

Kenski (2007, p. 21) entende que “[...] o homem [e também a mulher] transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir, agir.” Sendo assim, associando a ideia dessa autora à dimensão da sexualidade

e a sua construção histórica no sistema de produção vigente, pode-se perceber a estreita ligação entre capitalismo, sexualidade e tecnologia.

Essas relações, produzidas pelas pessoas na própria produção da vida, as provocam a escolher em qual rumo seguir, num ou noutro sentido, como a (re)produção necessidades por exemplo, e o que é preciso fazer para satisfazê-la. Dessas relações entre capitalismo, sexualidade e tecnologia também resulta o caminho feito pelas pessoas na direção ou não da obtenção de um prazer momentâneo pelo consumo da sexualidade — buscando apenas o próprio consumo em si —, anulando-se como seres sexuados em relações de “amor líquido” como denomina Bauman (2004).

Interessante observar como se divulga nas mídias o consumo feminino de bens materiais e como isso reverbera na sociedade de forma inclusive a se tornar um padrão, dir-se-ia sexista: “mulheres são consumistas, sou mulher, logo devo ser consumista”, “mulheres gostam de sapatos, sou mulher, logo gosto de sapatos”, ou de outro lado: “homens gostam de mulher e cerveja, sou homem, logo...”.

Portanto essa vertente eleva ao mais alto nível a alienação humana pelo consumo, descaracteriza o ser humano na sua essência como ser que tem sentimentos e emoções, que deseja afeto e amor. O indicador levantado nessa vertente é, portanto: o consumismo compensatório.

Diante desse contexto de sexualidade vista, tratada e exercida de modo distante do que ela é realmente, ou seja, característica essencialmente ontológica do homem, torna-se imprescindível apontar indicativos para uma educação sexual emancipatória.

Nesse sentido, Nunes (1996) categoriza, como utopia do possível, a vertente chamada por ele de emancipatória que será tratada adiante.

### **3.1.5 Vertente emancipatória**

Para o autor, a educação sexual emancipatória é aquela que considera os aspectos subjetivos da individualidade, que possibilita meios para uma descoberta sadia e adequada do corpo, dos seus significados, bem como uma percepção consciente e crítica da própria existência. Essa categoria maior se expressa em uma vertente que não desconhece como importante o profundo conhecimento do corpo e da

sua dimensão sexual, sempre presente nas relações humanas, envolvidas por sentimentos, desejos, afetos. Entretanto, Nunes (1996, p. 228) também ressalta a dimensão social da vertente emancipatória quando afirma que

a visão ou a compreensão emancipatória não confere um egocêntrico direito de decisão subjetivista, pelo contrário, a emancipação ou a intervenção emancipatória só é possível no mundo de homens igualmente livres e emancipados, capazes de trocas gratificantes e significativas, de homens e mulheres que compreendem a dinamicidade do seu ser, e só se empenham e se reconhecem nos outros, na alteridade, na amplitude da vivência coletiva e ampliada.

Nesse sentido, conforme o autor, cabe também à comunidade escolar trabalhar pedagogicamente a sexualidade como essa dimensão humana, junto aos alunos e alunas, em busca de fornecer-lhes informações adequadas sobre corpo, cuidado, saúde, mas observando essa dimensão humana na sua plenitude, ou seja, como também dimensão construída social e historicamente. Nessa direção, escreve Pereira (2010, p. 64):

é certo que a sexualidade humana figura como um dos temas mais inquietantes e, quase sempre, mais recusados na ação prática do professor. Entretanto, cada vez mais a escola tem sido convocada a enfrentar as transformações das práticas sexuais contemporâneas, uma vez que seus efeitos se fazem alardear no cotidiano escolar. Assim, para uma educação sexual emancipatória intencional é essencial que os indivíduos participem eficazmente, tomem decisões e tenham direito à voz, o que exige uma educação democrática e acesso à informação.

Assim, também se encontra a importância de nas escolas professores e professoras junto a seus alunos e alunas trabalharem de forma participativa um conhecimento científico que possibilite à criança

perceber-se no mundo como corpo, como pessoa, como ser humano sempre em relação com o outro, com a alteridade, como cidadão em construção uns com os outros, a partir de uma perspectiva dialética. Melo (2004, p. 52) traz a noção de corporeidade como a percepção da indissociabilidade entre corpo e pessoa, e nela a sexualidade. Segundo a autora:

este Ser Corpo no Mundo não pode ter sua sexualidade vista como algo isolado, que pudesse ser “deixada de fora” do espaço escolar. Os corpos são as pessoas, pessoas estas sempre sexuadas, também como professores e professoras. São os corpos os ancoradouros humanos de percepções e sentimentos.

Para Melo e Pocovi (2008) a vertente emancipatória exige uma profunda reflexão sobre as práticas escolares, sobre os conteúdos, sobre as formas como nos entendemos sujeitos no mundo com os outros, sobre nossos sentimentos. Exige também que nos reconheçamos sujeitos também de desejos, de prazer, condicionados e condicionantes de uma forma histórica, econômica e cultural de viver a sexualidade. Sendo assim, cabe aos educadores e educadoras comprometidos com uma proposta de educação sexual emancipatória buscar desenvolver uma vertente pedagógica nessa direção. Essa proposta visa ser uma forma de possibilitar aos alunos e alunas a compreensão de seus sentidos e significados para o mundo, de suas responsabilidades com a alteridade, na busca da compreensão também de sua individualidade como parte de uma totalidade. Para isso, a condição primeira é a utopia de uma sociedade melhor, utopia esta que se percebe possível e realizável.

Nunes (1996) indica para cada professor e professora a possibilidade de, dentro de sua área do conhecimento, relacionar os conteúdos específicos à compreensão da sexualidade de modo positivo, para que os educandos e educandas possam valorizar seu corpo, reconhecendo suas potencialidades e possibilidades. Portanto a vertente emancipatória deve favorecer no espaço educativo o reconhecimento de sentidos para a existência humana, superando preconceitos e estereótipos construídos historicamente, mas manipulados pelas ideologias do poder dominante.

Assim, é fundamental analisar em cada contexto, inclusive nos espaços educativos, os fundamentos éticos e políticos da sexualidade, em busca de desvelar mitos fundados no senso comum. Os homens e mulheres são seres sexuados e não se separam jamais de sua sexualidade, mas para que ela possa realizar-se de forma plena, é preciso permitir-se à liberdade com responsabilidade, realizando-se humanamente. Para tanto, essa proposta deve estar imersa nos currículos escolares, intencionalmente.

Uma educação sexual emancipatória se realiza quando as pessoas se compreendem sujeitos de sua própria existência, capazes de construir diferentes formas de sentido, respeitando o princípio da convivência. Para Nunes (1996), nessa prática o sexo é concebido tendo em vista os prazeres, numa perspectiva não egoísta, que reconhece o outro na relação, assim, ao se tratar de seres humanos há uma forma carinhosa e humanizada e uma visão positiva do corpo e da existência.

Nessa vertente que busca tal proposta, a educação sexual é compreendida como uma dimensão da educação geral fundamental, mas quando realizada intencionalmente exige entender o ser humano na sua potencialidade para amar e desejar, em busca de relações humanas recíprocas, solidárias e complementares. Desse modo, é necessário dar condições ao professor e à professora de buscar o amplo conhecimento da sexualidade infantil para saber as maneiras mais adequadas de um trabalho intencional em educação sexual na vertente emancipatória.

Melo e Pocovi (2008) apontam indicadores para uma prática emancipatória: relembram que a sexualidade é indissociável de nosso existir no mundo, espaço complexo, pleno de valores, de modelos, de comportamentos e padrões socialmente construídos que precisam ser reconhecidos para nele se buscar o novo, a igualdade, o respeito à diversidade e a plena cidadania. Afirmam as autoras que construir a cidadania exige reconhecer-se a si, num processo de construção e transformação pessoal na direção da autoestima, convivência, solidariedade e participação social. Essa prática emancipatória também implica entender a corporeidade como cada pessoa ser-estar no mundo, um composto entre natureza e cultura. Por fim, as autoras consideram a necessidade de os seres buscarem reassumirem-se como sujeitos plenos e em busca da liberdade, uma liberdade real e não manipulada por outra ordem ou condicionada ideologicamente.

Outra expressão pedagógica da vertente emancipatória é encontrada na Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais (DDSDHU). Melo e Pocovi (2008, p. 44) escrevem sobre a importância desse documento:

[...] como mais uma conquista em benefício da humanidade e visa uma melhor qualidade de vida para todos, ampliando o leque de direitos e deveres do/a cidadão/ã. Por isso a necessidade de torná-lo cada vez mais conhecido e respeitado, principalmente pelos educadores.

A tradução formal para língua portuguesa dessa declaração foi encontrada apenas no caderno pedagógico Educação e Sexualidade do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, cujas autoras são Melo e Pocovi. Nesse sentido, todas as referências dessa declaração são extraídas desse caderno.

A respeito da compreensão da sexualidade, consta na declaração que (MELO; POCОВI, 2008, p. 44):

a sexualidade é uma parte integral da personalidade de todo ser humano. Seu desenvolvimento pleno depende da satisfação de necessidades humanas básicas como desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, ternura e amor. A sexualidade é construída através da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais. O desenvolvimento pleno da sexualidade é essencial para o bem-estar individual, interpessoal e social.

A compreensão dos direitos sexuais como direitos humanos universais representa um avanço da sociedade na direção da luta do processo humanizador dos seres humanos e emancipados. É também um avanço no reconhecimento dos direitos e deveres (deveres esses de respeitar os direitos dos outros) na convivência com o outro, de seres humanos iguais nos mesmos direitos e deveres, mas diferentes pela característica própria da diversidade que dá forma a todos as pessoas, diversidade que é também construída por elas.

Os direitos sexuais expressos nessa declaração apontam para a manifestação da educação sexual emancipatória, considerando, todavia, que educação ocorre sempre nas relações entre os sujeitos com sua dimensão sexual inseparável, independentemente da existência ou não de intencionalidade de realizá-la. Nesse sentido, o profundo conhecimento do corpo se torna fundamental, para valorizá-lo, cuidá-lo e respeitá-lo, não apenas o seu próprio, mas o de todo e qualquer ser humano.

Nesse documento consta os seguintes direitos sexuais: 1) Direito à liberdade sexual; 2) Direito à autonomia sexual, integridade sexual e à segurança do corpo sexual; 3) Direito à privacidade sexual; 4) Direito à igualdade sexual; 5) Direito ao prazer sexual; 6) Direito à expressão sexual; 7) Direito à livre associação sexual; 8) Direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis; 9) Direito à informação baseada no conhecimento científico; 10) Direito à educação sexual compreensiva e 11) Direito à saúde sexual.<sup>22</sup> (MELO; POCIVI, 2008, p. 44-45).

Cada um dos direitos sexuais se tornou, portanto, um indicador da vertente emancipatória que subsidiou a análise de conteúdo dos livros para a infância selecionados. O quadro com esses direitos, nesta pesquisa como indicadores, consta na sequência do quadro dos indicadores levantados em Nunes (1996).

Esses referenciais teóricos elencados nessa vertente emancipatória constituem a base de projetos em torno de uma perspectiva nessa direção. O compromisso com essa proposta implica a formação inicial e continuada de professores e professoras, nas modalidades presencial e à distância, inclusive nos espaços formais e não formais de educação junto aos professores/as e crianças, adolescentes, jovens e adultos estudantes, etc. Projetos esses intencionais que estejam pautados na busca da liberdade individual consciente e reflexiva sobre si e sobre o outro, na busca pela saúde sexual e reprodutiva, pela compreensão de que todos somos sujeitos sexuados, inseparáveis de nossa sexualidade, na busca por romper com

---

<sup>22</sup> Para observar ainda mais sobre a importância da DDSDHU, ressalta-se que hoje tal documento deu origem a vários outros apropriados por organizações mundiais, tais como a OMS (Organização Mundial da Saúde), que servem de base, por sua vez, a vários outros projetos político-pedagógicos de educação sexual mundial.

padrões historicamente acumulados, pelo respeito à liberdade de escolha, liberdade de orientação sexual, pela manifestação do bem-comum. Fazer isso é buscar a plena humanização do ser humano que se constrói pleno pela vivência consciente inclusive de sua dimensão sexual, ou seja, sua sexualidade.

Sendo assim, conforme o aporte teórico de Nunes (1996), para a vertente emancipatória os indicadores levantados foram: ser humano como ser biopsicossocial e como corporeidade, visão e linguagem positiva da sexualidade, direito ao conhecimento e autoconhecimento sexual, compreensão ontológica da sexualidade e percepção dialética da complexidade do viver e viver-junto.

Assim, os indicadores levantados em cada uma das vertentes pedagógicas de educação sexual, mais os direitos sexuais como também indicadores da vertente emancipatória, serão a base para a análise das obras dos livros de literatura infantil que compõem o *corpus* da pesquisa. A seguir, portanto, apresenta-se primeiro o quadro com os indicadores de cada vertente apresentadas por Nunes (1996) e na sequência desse, o quadro com os indicadores dos direitos sexuais constantes da DDSDHU.

Quadro 1 — Vertentes pedagógicas de educação sexual e seus indicadores, com base em Nunes (1996)

<b>Vertentes estudadas como categorias prévias</b>	<b>Indicadores desvelados como marcas das categorias prévias</b>
Médico-biológica	Determinismo biológico Fisiologismo redutor Higienismo sexual Visão da sexualidade reprodutivista
Terapêutica descompressiva	Compensação humana pela mercadorização de uma sexualidade deserotizada Simplificação trivial da sexualidade
Normativa-institucional	Normatividade centrada nos padrões sociais tradicionais Defesa do modelo de família padrão-tradicional Discurso simplista e banalizado sobre gênero Enquadramento de homens e mulheres em relações de superioridade/inferioridade Escolarização da reprodução
Consumista quantitativa pós-moderna	Consumismo compensatório
Emancipatória	Ser humano como ser biopsicossocial e como corporeidade Visão e linguagem positiva da sexualidade Direito ao conhecimento e autoconhecimento sexual Compreensão ontológica da sexualidade Percepção dialética da complexidade do viver e viver-junto

Fonte: Produção da própria autora

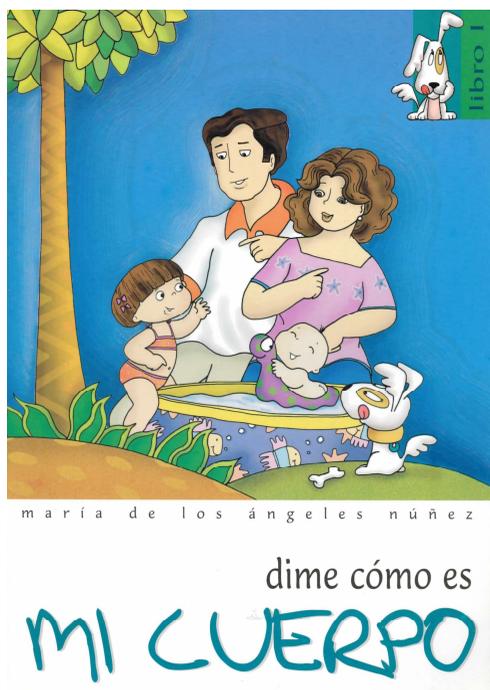
Quadro 2 — Indicadores da vertente emancipatória com base na DDS DHU

<b>Vertente estudada como categoria prévia</b>	<b>Indicadores extraídos da DDS DHU</b>
Emancipatória	Direito à liberdade sexual Direito à autonomia sexual, integridade sexual e à segurança do corpo sexual Direito à privacidade sexual Direito à igualdade sexual Direito ao prazer sexual Direito à expressão sexual Direito à livre associação sexual Direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis Direito à informação baseada no conhecimento científico Direito à educação sexual compreensiva Direito à saúde sexual

Fonte: Produção da própria autora

Para realizar essa análise sobre os livros de educação sexual intencional para a infância que compõem o *corpus* da pesquisa foi necessário um processo meticuloso que será exposto a seguir. Para tanto, serão descritos os passos de sua realização, iniciando pela concepção de ciência, o paradigma e o método que fundamenta a pesquisa, enfim, toda metodologia que a envolveu.

Figura 4 — Capa do livro "Dime cómo es mi cuerpo" (NÚÑEZ, 2002b).



Fonte: Acervo pessoal de Sonia Maria Martins de Melo.



## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo expõe os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, entendendo-os como processo que trilha vários percursos, avança e retrocede para novamente avançar, pois toda investigação científica exige do pesquisador o exercício de desvelar e construir conhecimentos, num processo permanente. Nessa caminhada todo pesquisador, explícita ou implicitamente, (re)estrutura seus próprios paradigmas e conceitos científicos para auxiliar no desenvolvimento da fundamentação da análise sobre o fenômeno observado.

Nesse sentido, mediante a revisão teórica necessária foi percebido que, de acordo com Santos (2003), existem atualmente dois paradigmas científicos opostos que subsidiam os processos de investigação. O primeiro deles, representado pelo paradigma por ele chamado de moderno, reflete a preocupação da ciência com a construção de métodos científicos, do conhecimento representado pela especialização e pelas verdades absolutas. O positivismo é o principal modelo representante desse paradigma, provocando a fragmentação da ciência em várias áreas do conhecimento, processo esse que também contribuiu para dissociar o fazer científico da realidade cotidiana.

Para Santos (2003), vivemos hoje imersos em uma realidade e lógicas produzidas pelas transformações da ciência moderna derivada da revolução científica do século XVI. Conforme escreve o autor, “[...] somos todos protagonistas e produtos dessa nova ordem, testemunhos vivos das transformações que ela produziu” (SANTOS, 2003, p. 8). Essa realidade representa ainda hoje o paradigma dominante, marcado pelo racionalismo cartesiano<sup>23</sup> e pelo empirismo baconiano<sup>24</sup>. Nessa

---

<sup>23</sup> Racionalismo é uma doutrina que estabelece a razão como critério para se chegar à verdade, ou seja, pode-se chegar ao conhecimento apenas pela razão em detrimento de outras faculdades humanas, como a experiência, por exemplo. Essa teoria é também defendida por René Descartes (1596-1650), daí então denominada “racionalismo cartesiano”, entretanto nessa categoria dá-se importância ao “método” como fator definidor para se chegar à verdade, negando a influência do pesquisador sobre os resultados e supondo então a existência de uma realidade objetiva. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001; BASTOS, 2005).

compreensão, paradigmas são expressões de visões de mundo, construídos pelos seres humanos a partir da sua existência no mundo em relação com as demais pessoas.

Por outro lado também vivemos uma etapa de transição para outro paradigma, contraposto à lógica de validação da ciência com base em leis de causa e efeito e na crença de que a produção científica traz inexoravelmente o progresso da humanidade. Percebemos na contemporaneidade um avançado desenvolvimento tecnológico, a par disso, contudo, ainda muitos grupos humanos vivem em subcondições de vida, um grande contingente da população mundial permanece assolado pela fome e pelas guerras.

Esse paradigma da pós-modernidade, assim definido por Santos (2003), contrapõe-se ao anterior uma vez que se preocupa com a observação dos fenômenos sociais considerando suas diversas realidades. Trata-se de uma visão contraposta à fragmentação do conhecimento, não homogênea, voltada ao resgate do reconhecimento do saber produzido na cotidianidade, respeitando também seu caráter espaço-temporal. Objetiva a inter-relação entre as diferentes ciências produzidas pela influência positivista, e nesse sentido, também busca reconhecer os saberes produzidos nas diversas cotidianidades, como base para as reflexões científicas e novas produções de conhecimento.

O paradigma emergente aponta para uma maior valorização e reconhecimento das ciências sociais, pois para Santos (2003) não se trata apenas de uma transformação de um paradigma dito científico, mas também de um paradigma social.

Santos (2003) remete seu pensamento ao compromisso do pesquisador na produção do conhecimento, sem negar também as influências de sua subjetividade sobre o processo da pesquisa em todo o seu desenvolvimento. Cabe ao cientista refletir sobre quais os objetivos

---

<sup>24</sup> Empirismo é uma doutrina ou teoria do conhecimento que afirma como critério da verdade a experiência sensível interna ou externa. Quando aludida à Francis Bacon (1561-1626) torna-se “empirismo baconiano” e enfatiza a suposta neutralidade científica pela aplicação de metodologias adequadas, em que o pesquisador tem o papel de acompanhar cuidadosamente da observação e registrar os fatos para então constatar os dados e “percebendo” leis universais. Bacon é considerado juntamente a Descartes e Galileu um dos fundadores da Ciência Moderna. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001; VIEIRA, 2003).

sociais da sua pesquisa, quais suas contribuições para a sociedade, pois cada produção interfere na vida humana e na natureza como um todo. Ao produzir-se ciência, no seu entendimento, é preciso preocupar-se com o empobrecimento ou enriquecimento das diferentes formas de vida. Nesse aspecto provoca o pesquisador, pois expõe a responsabilidade social das pesquisas para que o avanço científico seja no sentido da melhoria das condições da vida.

Com base nesse suporte teórico fiz minhas reflexões iniciais nessa pesquisa, na qual busquei perceber as relações dela com a produção da vida e do conhecimento científico, sempre no sentido da busca da construção de um viver emancipatório, para subsidiar uma vida humana emancipada. Ao recorrer ao termo emancipação tive como intenção primordial referir-me ao processo de libertação de todas as formas de opressão sobrepostas ao gênero humano, provenientes da lógica de dominação fundamentada em interesses individuais, econômicos, políticos e culturais.

Segundo Santos (2009, p. 62) essa emancipação precisa ser construída por meio de “[...] uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença”. Nesse sentido, os debates sobre a sexualidade, inseparável dimensão humana compreendida como parte fundamental dos aspectos que constituem a individualidade e identidade de todas as pessoas e influenciada pela cultura e pela produção histórica, podem tornar-se um dos caminhos para a reflexão em busca do respeito à diferença apoiando-se no reconhecimento da igualdade de direitos e deveres das pessoas.

Diante disso, na caminhada de construção da pesquisa, buscando vivenciar um novo paradigma para nortear a investigação, encontrei a fundamentação epistemológica do materialismo histórico-dialético como base para compreensão do mundo, da história da humanidade e do conhecimento, enfim, de todas as relações humanas. Essas compreensões sobre a vida se produzem pela atividade do ser humano no ambiente, ser também produtor de tecnologias criadas pela necessidade da vida — ou produzidas também para criar necessidades — como podem ser os livros de literatura infantil.

Nesse embate entre o humano, o outro e a natureza, na produção de vida, as pessoas produzem cultura, conhecimento e história a partir do processo de comunicação que estabelecem entre si. Natureza aqui compreendida como todo o ambiente social, material e simbólico.

Para essa perspectiva dialética de mundo, as relações sociais não são harmônicas ou neutras, dada a complexidade da vida humana manifestada pela diversidade que constitui cada ser no mundo. Da diversidade humana resultam os embates de interesses e necessidades, criados e recriados, emergentes da própria existência do ser no ambiente em que passa pela experiência da vida, sempre com outros sujeitos, suas sexualidades, seus materiais simbólicos e histórico-culturais.

Ao agir sobre o mundo o ser humano reflete, cria e recria vida, capital material e simbólico e, nesse processo, constrói e reconstrói estruturas de pensamento também mediante o uso das linguagens, dentre elas as expressas pela literatura infantil. A consciência humana se desenvolve, portanto, pela própria existência do ser diante da ação-reflexão-ação no e com o mundo. A consciência não é produto estático, pronto e acabado, mas resultado da capacidade humana de pensar e analisar o mundo, agindo também sobre ele. Daí deriva a possibilidade crítica de problematização e também de transformação da realidade presente. Esse entendimento dialético das relações humanas expressa as categorias-eixo do paradigma do materialismo histórico-dialético.

Segundo Triviños (1987, p. 23) “o materialismo dialético levanta como critério da verdade a prática social. Estas três categorias: a matéria, a consciência e a prática social são as categorias fundamentais do materialismo dialético”. Nesse sentido, é possível reconhecer nesse paradigma científico as bases-alicerce para desvelar a forma de entender a produção da vida humana, em suas diversas dimensões e âmbitos sociais. É ele o eixo que determina o método dessa caminhada investigativa.

Para o materialismo dialético é a prática social o critério para a construção de verdades: ressalto aqui a ideia de construção tendo em vista reconhecer o mundo, nele os seres humanos, como produzido e produtor de realidades, jamais sendo então uma realidade pronta e finalizada. Para Triviños (1987, p. 27) o materialismo dialético “[...] afirma que a prática é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não. Mas também diz que ela está na base de todo conhecimento e no propósito final do mesmo”.

Entretanto, o próprio materialismo dialético necessita se reconhecer como produto desse processo de produção de verdades pela prática social. Situada sua emergência no contexto da sociedade europeia do século XVIII, Karl Marx e Friederich Engels, *grosso modo*,

analisam a sociedade de sua época do ponto de vista das relações econômicas estabelecidas entre proletários e burguesia, como dinâmicas resultantes da luta de poder e dominação entre diferentes grupos sociais. A contribuição desse paradigma para a presente análise foi desvelar o modo de produção capitalista como forma de organização que fundamenta a vida em sociedade e nela todas as suas expressões culturais, dentre elas os livros para a infância. Além disso, esse paradigma auxiliou também a apontar a possibilidade permanente da transformação da realidade do mundo presente, pelo compromisso das pessoas com a busca da emancipação humana.

Sendo, portanto, os livros de educação sexual intencional para a infância uma dessas expressões culturais humanas do sistema social vigente, sua base também está nesse modo de produção no qual os interesses estruturais e hegemônicos são, preponderantemente hoje, a lógica de mercado e consumo. Livros, como produtos culturais impressos, são produzidos principalmente pelo objetivo maior de compra e venda, obtenção de lucro e acúmulo de riquezas, a partir da percepção de uma necessidade emergente ou da criatividade humana em produzi-los. Concebidos nessa pesquisa como dispositivos pedagógicos, trazem consigo uma determinada forma de valorização ligada à cultura erudita, ou seja, a cultura das denominadas “classes hegemônicas”. Isso porque livros implicam inclusive no repasse de posturas e atitudes, contribuindo para modelar pensamentos e/ou produzir ideais e valorizações acordados entre escritores e produtores de livros e seus leitores.

Em vista disso, no paradigma do materialismo histórico-dialético, essa produção de conhecimento expressa também pelos livros, assim como a própria teoria do conhecimento, é compreendida e estudada como expressão histórica. Nela se encontram incluídas todas as contradições que sempre constituem a produção da vida em sociedade. Triviños (1987, p. 71) afirma ainda que “o materialismo dialético reconhece que a contradição é uma forma universal do ser”. Essa contradição mesma impulsiona a transformação das realidades, modificando-se segundo as condições materiais e culturais postas e as ideologias presentes nos humanos que vivenciam cada momento histórico.

Os livros de educação sexual intencional para a infância, logo, tanto derivam da criatividade humana, fundamentada na produção das

obras já existentes, quanto têm uma necessidade de nova produção e/ou reprodução de valores. Essa necessidade é apresentada pelos seres na materialidade da vida, na qual são configurados e construídos, refletindo e reproduzindo normas, regras e ideologias presentes no contexto histórico e cultural em que se situam. Podem produzir e reproduzir “verdades” que são apropriadas de modos específicos pelos seus leitores, conforme o processo de leitura que ocorre entre leitor e texto escrito, aí incluídas as ilustrações, entendidas nesta pesquisa como parte do conteúdo. As ilustrações dos livros de educação sexual intencional para a infância selecionados, contudo, não serão analisadas nesse momento, mas apenas os conteúdos textuais escritos.

Explícita ou ocultamente, os seus conteúdos (textos e ilustrações) buscam transmitir mensagens, entendidas aqui como expressões de vertentes pedagógicas (maneiras de educar), podendo representar ou não marcas de paradigmas hegemônicos, de acordo com as ideologias de controle e reprodução ou transformação neles expressos. Esses conteúdos são apropriados de modos específicos pelo sujeito leitor, acordado às suas vivências anteriores, experiências de leitura e forma de entender a realidade. Portanto, o processo de análise da compreensão dessas mensagens reconhece o papel fundamental do leitor na construção de sentidos e significados ao texto escrito, entendendo-o não como produto estanque, já que as informações recebidas são estruturadas internamente de modos específicos por cada leitor. Qual será, então, o caminho e o método de apoio para esta pesquisa na leitura e investigação das obras selecionadas?

Nessa caminhada de construção do conhecimento o método dialético é definido, portanto, como aquele capaz de, nessa pesquisa, auxiliar a apreender a realidade presente para analisá-la e reconhecê-la em suas facetas aparentemente veladas. O materialismo dialético quando aplicado à análise da realidade, sempre como produto histórico, estrutura o método dialético. Sendo assim, tendo como ponto de partida o conhecimento do senso-comum entendido como também refletido nos textos e ilustrações dos livros para a infância, optou-se por tornar especificamente seus textos escritos os materiais a serem observados e analisados com apoio do método dialético. Desse modo, foi possível desvelar os indicadores das vertentes pedagógicas de educação sexual que subjazem aos conteúdos textuais dos livros selecionados, com os

quais contribuem para construir ou reproduzir um modo de se viver a vida.

Isso foi possível, pois, de acordo com Silva (2001, p. 35), o método dialético

[...] comporta o imperfeito, o inacabado e principalmente considera, da dinâmica das mudanças produzidas pela ação do homem na sociedade, a mutabilidade da realidade, o que torna o próprio método um processo dinâmico de articulação e associação de idéias e conceitos que geram muitas possibilidades de interpretação do objeto a ser pesquisado.

Portanto, esse método permitiu entender, nesse estudo, o conhecimento produzido não como única verdade estabelecida e finalizada, mas como forma de apreender e compreender uma determinada realidade. Essa apreensão e compreensão, sobre uma realidade, se fazem a partir da observação e análise pelo pesquisador ou pesquisadora fundamentada antes em seus pressupostos e conceitos. Nesse sentido, não foram negadas as interfaces da pesquisa científica com os fatores que podem levar a diferentes informações obtidas, e, ainda que possam ser diferentes, obedecendo ao rigor científico, se mostrem como dados válidos. Pela junção dessas diferentes observações é que o olhar sobre dada prática social se torna mais efetivo, uma vez que se entende aqui a impossibilidade de uma pesquisa sozinha dar conta da totalidade da compreensão acerca de um mesmo objeto.

Segundo Triviños (1987) o método dialético compreende três etapas ou momentos de pesquisa: o primeiro é denominado por ele como a *contemplação viva* do fenômeno, ou seja, é a fase de exploração do material, definição do fenômeno a ser pesquisado e levantamento de informações mediante observação e análise de documentos. A segunda fase ou etapa é caracterizada por Triviños (1987) como *análise do fenômeno*, nela o pesquisador constrói uma análise detalhada sobre o fenômeno, considerando também o seu aspecto sócio-histórico, delimita-se a amostra ou *corpus* e o tratamento dos dados, além de definir os tipos de instrumento da pesquisa. Por fim, a *realidade concreta do fenômeno* representa o momento da descrição, classificação,

análise e síntese do fenômeno a fim de chegar às suas características essenciais.

A realidade humana é, nessa compreensão, complexa e mutável. Por isso, o método dialético é registrado aqui como opção metodológica que permitiu a esta investigação compreender os conteúdos dos livros de educação sexual intencional para a infância. Seus conteúdos estão imersos em seu próprio contexto histórico de produção e reprodução de valores. Para compreendê-los, portanto, foi necessário desvelar as vertentes pedagógicas — cunhadas por Nunes (1996) — neles subjacentes, a partir dos indicadores prévios elencados.

Nessa direção, afirma Silva (2001, p. 74) que “[...] não se trata de buscar aplicar a dialética à realidade, trata-se de encontrar a dialeticidade do mundo na realidade de seu ser, existir e cooperar”. Essa dialeticidade se manifesta no mundo e assim também nos livros para a infância, pois escritos por seres humanos, com a característica de contradição e mudança intrínseca à realidade.

Esses livros específicos surgem em um determinado contexto social, neles estão presentes objetivos e interesses, portanto coube averiguar: quais as contradições presentes nos textos relacionadas a uma compreensão emancipatória da sexualidade? Será que os mesmos estão subsidiando processos de educação que apontam indicadores para uma compreensão emancipatória da sexualidade e educação sexual, entendidas aqui como processos sempre presentes no existir humano no mundo?

Para buscar essas respostas, essa investigação se definiu pelo uso do instrumento de coleta de dados via pesquisa documental, pois, conforme Gil (1999) a característica principal da pesquisa documental é a análise de materiais que ainda não receberam nenhum tratamento analítico.

Fachin (2005, p. 136) entende por documento “[...] qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais em papel/madeira/pedra, gravações, pintura, incrustações e outros”. Portanto, os livros de educação sexual intencional para a infância são entendidos nesta investigação como documentos, por apresentarem informações em forma de textos representados na forma impressa em papel.

Também Fachin (2005, p. 136) afirma que este tipo de pesquisa

[...] corresponde a toda informação de forma oral, escrita ou visualizada. Ela consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda espécie de informações, compreendendo também as técnicas e os métodos que facilitam a sua busca e a sua identificação.

Torna-se novamente a lembrar que os livros para a infância são entendidos neste trabalho como dispositivos pedagógicos. Além disso, são expressos por mídia impressa, ou seja, documentos que exprimem uma materialidade específica. Nas palavras de Souza (2012, p. 47) essas obras constituem-se como

[...] documento e objeto material testemunho de uma época, cujas expressões simbólicas caracterizam as relações ideológicas de uma época e as relações de poder. Materialidade constituída de textos verbais escritos e textos imagéticos impressos em papel que indicam modos múltiplos de ler e de pensar a linguagem.

Assim, considerando a necessidade de análise dos textos verbais escritos presentes nesses livros de educação sexual intencional para a infância presentes no *corpus* da pesquisa, a metodologia da análise de conteúdo foi utilizada por se entendê-la como a adequada para desvelar conteúdos implícitos e explícitos reveladores de verdades e inverdades, regras e padrões.

Para a busca de categorias, Triviños (1987, p. 160) aponta que a metodologia de análise de conteúdo é utilizada para o

[...] desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza.

E prossegue ainda considerando-a como “[...] um meio para estudar as ‘comunicações’ entre os homens, colocando ênfase no conteúdo ‘das mensagens’” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160). No seu

entendimento, por meio da apreciação objetiva da mensagem torna possível perceber informações não reveladas à primeira vista.

Nessa direção, Laville e Dione (1999) compreendem haver três modos de definição das categorias: o modelo aberto quando as categorias resultam da própria análise, o modelo fechado quando já se tem categorias *a priori* definidas com base em um ponto de vista teórico, e o modelo misto que é o caso dessa pesquisa. Este modelo trata-se da junção entre os dois modelos anteriores, já que segundo Laville e Dionne (1999, p. 222) o pesquisador

[...] espera poder levar em consideração todos os elementos que se mostram significativos, mesmo que isso o obrigue a ampliar o campo das categorias, a modificar uma ou outra, a eliminá-las, aperfeiçoar ou precisar as rubricas...

Na caminhada de análise foi utilizado como ponto de partida para apoiar a pré-análise os indicadores que brotaram da leitura das vertentes pedagógicas de educação sexual, compreendidas como as categorias *a priori*, propostas por Nunes (1996). Lembrando que tais indicadores já foram descritos no capítulo 3. Também compuseram os indicadores para a pré-análise, como expressão da vertente emancipatória de educação sexual, os direitos sexuais constantes na Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais. Tais indicadores representaram as categorias iniciais prévias que foram necessárias para evidenciar sua manifestação ou não nos conteúdos textuais das obras para a infância pertencentes ao *corpus* da pesquisa. Dessa apreensão partiu-se para a inferência de categorias a partir das considerações sobre o conteúdo analisado, mediante a “apreciação objetiva da mensagem” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

As categorias são resultado da análise que se desvelam pelo enunciado dos conceitos identificados pelo pesquisador e pela codificação dos mesmos. Segundo Triviños (1987) esse processo requer etapas definidas, são elas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial (dessa última sobressai o conteúdo manifesto e o conteúdo latente, chegando-se às categorias).

A seleção do *corpus* da pesquisa ocorreu a partir do reconhecimento do material disponível para acesso e, na sequência, da definição dos seguintes critérios de seleção: livros para a infância

voltados especificamente à temática da educação sexual, sendo deixados de fora almanaques ou livros didáticos da mesma temática. Foram adotados livros direcionados a crianças com idade aproximada entre 0 a 9 anos, publicados em língua portuguesa ou espanhola, oriundos dos seguintes países: Brasil, Espanha e Equador. Dentre o material disponível para acesso, optou-se pela escolha de dois livros por autor/a ou autores/as sendo esse mesmo número representante por país. Do conjunto total de livros de educação sexual intencional envolvidos, foram selecionadas as obras lançadas de 2002 a 2009, pois optou-se por livros para a infância contemporâneos, não confundindo-os com livros de literatura infantil contemporânea. Assim, foram selecionados livros pertencentes ou não a uma mesma coleção, mas sempre voltados especificamente à educação sexual, e preferencialmente com temáticas de educação sexual aproximadas, explícitas em seus conteúdos.

Para melhor visualização segue um quadro com os títulos das obras, autor(es), ano, editora e o país relativo a cada uma das obras do *corpus*.

Quadro 3 — Corpus selecionado para análise

<b>Obras</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Editora/Local</b>
Mamãe, como eu nasci?	Marcos Ribeiro	2006a	Moderna, Brasil/São Paulo
Sexo não é bixo-papão!	Marcos Ribeiro	2006b	A 4 mãos comunicação, Brasil/Rio de Janeiro
Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebes	María de los Ángeles Núñez	2002a	Graphus, Equador/Quito
Dime cómo es mi cuerpo	María de los Ángeles Núñez	2002b	Graphus, Equador/Quito
¿Y de dónde sale este bebé?	Pilar Migallón Lopezosa Mercedes Palop Botella Caterina Marassi Candia José R. Días Morfa	2009a	LIBSA, Espanha/Madri
¿Qué hacen papá y mamá?	Pilar Migallón Lopezosa Mercedes Palop Botella Caterina Marassi Candia José R. Días Morfa	2009b	LIBSA, Espanha/Madri

Fonte: Produção da própria autora

Os livros “¿Y de dónde sale este bebé?” e “¿Qué hacen papá y mamá?” já são encontrados no Brasil traduzidos para a língua portuguesa, porém optou-se pela utilização no original.

É importante destacar que se busca encontrar nessa análise dos livros indícios da vertente emancipatória de educação sexual, tendo em vista o compromisso desta pesquisa com uma proposta educacional que subsidie processos intencionais humanistas de fazer/viver educação. Essa vertente é compreendida aqui como estimuladora da formação de uma capacidade crítica e reflexiva sobre si e sobre o outro, na busca da conscientização da existência que as pessoas são seres num mundo que é

produto da história e da cultura. Essa vertente também busca a compreensão de que esse mundo é também produto dos próprios seres humanos, no seu embate com a natureza. Seres que se expressam por meio das relações de produção da vida material e simbólica na qual estão presentes lutas de poder e dominação. Pela força dessa vertente emancipatória pode-se entendê-la também como categoria, denominada educação sexual emancipatória, a ser desvelada.

Após a seleção do *corpus* da pesquisa foram elaboradas duas fichas para a análise que a compuseram: a Ficha 1 relativa à identificação da obra, sua descrição material e síntese da história e a Ficha 2, que correspondeu à análise de conteúdo propriamente dita.

A Ficha 1 foi composta de cinco elementos norteadores: a referência da obra, a descrição da materialidade do livro, os fatores estruturantes na composição da matéria narrativa, o objetivo da obra e a síntese da história. O terceiro elemento, denominado por fatores estruturantes na composição da matéria narrativa, foi fundamentado em Coelho (2002) utilizando um vocabulário adaptado a partir de algumas terminologias referidas pela autora, correspondendo a elementos (fatores estruturantes) que podem ser identificados na análise de uma obra literária. Cada um dos elementos foi fundamental para um olhar mais aprimorado sobre os conteúdos dos livros para a infância analisados. Por exemplo, a identificação do narrador da história pôde apontar o protagonismo/não protagonismo de cada personagem. Para melhor observação segue o modelo utilizado para a Ficha 1:

Quadro 4 — Ficha para análise descritiva de cada livro (Ficha 1)

<p>1. SOBRENOME, Nome do autor. <b>Título.</b> Nº Edição. Ilustrações. Cidade: Editora, ano. Nº p.</p> <p>2. Descrição da materialidade do livro: Gramatura das folhas, tamanho, número de páginas, se numeradas ou não, impressas ou não em policromia, cores predominantes. Distribuição dos textos e ilustrações nas páginas. Tipologia da letra utilizada no texto, alinhamento e orientação (em cima, embaixo, direita, esquerda). Predomínio de texto ou ilustração ou distribuição equivalente entre ambos nas páginas.</p> <p>3. Fatores estruturantes na composição da matéria narrativa: <u>Narrador:</u> <u>Personagens:</u> <u>Temas da história:</u> <u>Gênero narrativo:</u> <u>Espaço:</u> <u>Linguagem:</u> <u>Técnica ou processo narrativo:</u></p> <p>4. Objetivo do livro:</p> <p>5. Síntese da história: Descrição detalhada da história.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Produção da própria autora

A ficha 2 foi a base a partir da qual foi possível desvelar os indicadores explícitos ou ocultos nos conteúdos textuais escritos dos livros de educação sexual intencional para a infância analisados. Essa ficha foi composta de cinco elementos norteadores: a referência da obra, o texto/trecho, o(s) indicador(es), o(s) destaques/reflexões e a categoria desvelada.

Para sua realização foi necessário primeiro descrever na íntegra os textos escritos de cada livro, sendo para cada página dos livros destinada uma linha correspondente à primeira coluna. Após isso, foram registradas as reflexões feitas sobre cada um dos trechos e buscou-se identificar qual/quais indicadores pareciam ressaltar. Após todo esse

processo com todos os livros, a investigação se voltou para o desvelamento da categorização final das análises. Segue abaixo a Ficha 2, para melhor exemplificação:

Quadro 5 — Ficha para análise crítica de cada livro (Ficha 2)

1. SOBRENOME, Nome do autor. <b>Título.</b> Nº Edição. Ilustrações. Cidade: Editora, ano. Nº p.			
Texto/trecho	Indicador(es)	Destaque/reflexões	Categoria desvelada
Texto na íntegra por página. (página nº) – (narrador).	Conforme indicados no capítulo 3.	Apreciação objetiva da mensagem e considerações pessoais.	Resultado das categorias <i>a priori</i> + conhecimento do pesquisador + quadro operatório.
(Número de linhas dependente do número de páginas do livro).			

Fonte: Produção da própria autora

Com base nos caminhos metodológicos descritos, o capítulo seguinte aborda propriamente as categorias e subcategorias desveladas a partir da análise de conteúdo de cada livro de educação sexual intencional para a infância que compôs o *corpus* da pesquisa.

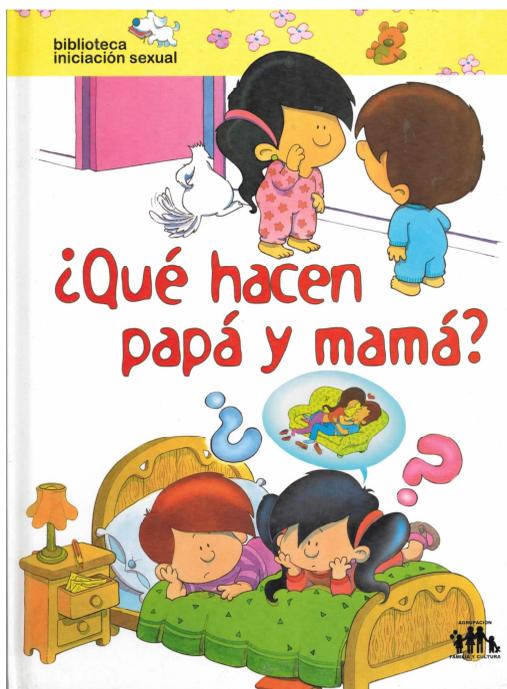
Esse trabalho investigativo permitiu perceber duas categorias que se subdividem em subcategorias próprias. Para visualizá-las, antes de seguir para o próximo capítulo que as aprofunda, segue um quadro em que podem ser identificadas:

Quadro 6 — Categorias e subcategorias desveladas

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>
Na busca do direito à informação baseada no conhecimento científico, a contradição da padronização da norma das relações entre as pessoas.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Normatização do reducionismo biológico com vieses na informação científica.</li> <li>2. Normatização do modelo de relações heteronormativas.</li> </ol>
Na busca dos direitos sexuais como direitos humanos, marcas de um processo de construção da educação sexual emancipatória.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Marcas do direito à educação sexual compreensiva e do direito à informação baseada no conhecimento científico com foco na afetividade e no autoconhecimento sexual.</li> <li>2. Marcas do direito ao prazer sexual.</li> <li>3. Marcas do direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis.</li> <li>4. Marcas do direito à saúde sexual com foco na segurança do corpo sexual.</li> <li>5. Marcas do direito à liberdade e à igualdade sexual com foco no respeito à diversidade sexual.</li> </ol>

Fonte: Produção da própria autora

Figura 5 — Capa do livro "¿Y de dónde sale este bebé?" (LOPEZOSA et al., 2009a).



Fonte: Acervo pessoal de Sonia Maria Martins de Melo.



## 5 DESVELANDO AS CATEGORIAS

“Há verdades que se dizem  
E outras que ninguém dirá.  
Tenho uma coisa a dizer-te  
Mas não sei onde ela está”.  
(Fernando Pessoa)

As categorias foram desveladas a partir da análise de conteúdo dos textos escritos dos livros de educação sexual intencional para a infância selecionados e partiram inicialmente das vertentes pedagógicas de educação sexual cunhadas por Nunes (1996), mais o apoio da DDSDHU, entendida como expressão pedagógica da vertente emancipatória.

Destaca-se que tais categorias não buscam estabelecer verdades absolutas, pois imersas num processo dinâmico e dialético de construção do pensamento. E, além disso, porque inclusive se trabalha no entendimento das categorias como conceitos construídos a partir de formas de conscientização sobre a relação do ser humano com o mundo, relação essa que também se expressa nos textos dos livros de educação sexual intencional para a infância. Nesse sentido, este trabalho busca propiciar reflexões em processos de formação inicial e continuada de professores e professoras que atuam na educação da infância, mais especificamente com uma proposta do uso crítico dessas obras voltadas à educação sexual nessa etapa da vida.

As reflexões realizadas pelos profissionais dedicados a esse nível de ensino e imersos nesses processos formativos podem ser auxiliadas pelo presente trabalho ao favorecer esse trabalho crítico apontando para uma abordagem emancipatória dentro da temática da educação sexual junto às crianças. Ao realizarem essas reflexões sobre essas obras específicas, os educadores e educadoras poderão desvelar as mensagens expressas nos conteúdos desses livros, mensagens essas muitas vezes não percebidas à primeira vista.

Nesses livros cada texto é repleto de sentidos e significados sobre a sexualidade humana a partir das posturas, atitudes, expressões e falas das suas personagens, assim como ocorre em todos os livros que os seres humanos produzem, pois sempre há mensagens sobre a sexualidade em informações e conhecimentos neles registrados.

Sobre essa produção e reprodução de comportamentos, entendidos como as atitudes e posturas humanas, afirma Teixeira (2012, p. 210) que

à semelhança do que se passa com os restantes comportamentos culturais também no domínio da sexualidade as formas de expressar o desejo e o prazer são socialmente construídas e estabelecidas.

Importa saber o que esses livros específicos de educação sexual para a infância expressam, a partir de seus textos escritos, sobre comportamentos — sempre sexuados —, bem como sobre desejo, prazer e demais ditos e interditos sobre a sexualidade. Inclusive há que desvendar seus contributos na construção e estabelecimento de uma forma de viver a sexualidade pela infância, entendendo seu poder de influenciar na vivência da sexualidade na fase adulta.

Na investigação, as leituras iniciais dos livros para a infância elencados como *corpus* da pesquisa, ainda na fase de leitura para fruição, foram repletas de deslumbramento sobre seus textos e ilustrações, em que se visualizava a possibilidade de utilizá-los com as crianças na busca de uma prática emancipatória de viver a vida, e nela a dimensão da sexualidade. Porém, a partir da análise de conteúdo propriamente dita, fundamentada principalmente nos indicadores levantados nesta pesquisa a partir das vertentes pedagógicas de Nunes (1996) e da Declaração dos Direitos Sexuais, a cada nova leitura foram se desvelando também questões contraditórias refletidas pelas mensagens que se expressavam nos livros analisados.

Relembra-se que essas mensagens são também fruto desse processo sócio-histórico e cultural de construção do pensamento pelos seus autores e autoras, e nele da sexualidade. Logo, os conteúdos dos livros para a infância são inclusive reflexos das contradições existentes no mundo, derivadas das relações sociais entre as pessoas.

Foucault (2007) registra que as relações humanas são também relações de poder e dominação, portanto os seres humanos sempre refletem em sua prática cotidiana sobre o mundo — acrescentaríamos bem como na produção de livros de educação sexual intencional para a infância — paradigmas, ideologias, valores e saberes sobre a vida humana derivados dessas relações de poder que representam grupos

humanos. Sendo assim, é possível que esse processo esteja permeado de avanços e contradições refletidas pelos sujeitos históricos que o produzem nas relações estabelecidas.

Assim, entre avanços e contradições desveladas nos textos escritos dos livros de educação sexual intencional para a infância compreendidos no *corpus* da pesquisa, a partir da sua análise de conteúdo, foi possível apreender duas categorias: 1) na busca do direito à informação baseada no conhecimento científico, a contradição da padronização da norma das relações entre as pessoas e 2) na busca dos direitos sexuais como direitos humanos, marcas de um processo de construção da educação sexual emancipatória.

A seguir cada uma dessas categorias é explorada, juntamente aos seus indicadores próprios relacionando-os aos textos dos livros para a infância que subsidiam essas categorias. Essas reflexões aqui apresentadas buscam explicitar contradições reducionistas e normatizadoras da sexualidade, ainda persistentes nas obras estudadas. Entretanto, também serão indicados os seus avanços no sentido de uma prática emancipatória de viver essa inseparável dimensão humana.

## 5.1 NA BUSCA DO DIREITO À INFORMAÇÃO BASEADA NO CONHECIMENTO CIENTÍFICO, A CONTRADIÇÃO DA PADRONIZAÇÃO DA NORMA DAS RELAÇÕES ENTRE AS PESSOAS

Os Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais formam um documento de suma importância para favorecer projetos e propostas em educação sexual em uma perspectiva emancipatória, conforme já apontado no capítulo 3 que trata sobre as vertentes pedagógicas de educação sexual.

Será eixo para início da apresentação da categoria o direito 9º, indicador da vertente emancipatória, que apregoa o acesso à informação baseada no conhecimento científico, pois a garantia dele, fundamentada em um paradigma emancipatório, permite à pessoa conhecer, valorizar e respeitar seu próprio corpo e de seu próximo. Segundo a DDSDHU, esse direito afirma que: “a informação sexual deve ser gerada através de um processo científico e ético, disseminado em formas apropriadas e em todos os níveis sociais”. (DDSDHU, 1999 apud MELO; POCÓVI, 2008, p. 45).

Assim, conforme esse direito, quando se trabalha educação sexual intencional com a infância, é necessário fazê-lo de forma científica, ética e tendo como base a capacidade de compreensão da criança dessas informações. Os livros de educação sexual intencional para a infância podem estar conseguindo essa compreensão da criança na medida em que associam aos textos ilustrações condizentes a eles. Nesse sentido Oliveira (2007, p. 105) afirma que as ilustrações dialogam com a linguagem verbal, “[...] oferecendo a possibilidade de várias leituras, pois a relação palavra-imagem é complementar e interativa [...]”. Dessa forma, tornam-se importantes futuros trabalhos que busquem desvelar os paradigmas ocultos também presentes nessas ilustrações dessas obras específicas. Como esta pesquisa objetiva apenas a análise de conteúdo sobre os textos escritos, volta-se a afirmar que a preocupação desse trabalho se concentra nesses textos.

Ainda de acordo com o direito 9º da declaração, entende-se que os livros de educação sexual intencional para a infância podem atender a esse direito quando também o acesso a esses livros for possibilitado a todos os níveis sociais. Nesse aspecto, implica ao Estado e à comunidade escolar buscar disponibilizar às crianças o acesso a esses livros, juntamente ao preparo dos educadores e educadoras sobre o trabalho com esses livros específicos junto à infância.

Lembrando a questão da compreensão da criança sobre a sexualidade numa perspectiva científica — e emancipatória —, é preciso também utilizar os nomes cientificamente aceitos. Dificilmente criamos apelidos para os braços, olhos, boca, mas comumente usamos apelidos para nomear os órgãos genitais. Reis e Ribeiro (2005, p. 39) apontam a necessidade de a educação sexual em contexto escolar ser crítica, reflexiva e informativa, nesse último aspecto em específico cabe aos educadores e educadoras: “[...] fornecer informações científicas a respeito da anatomia e da fisiologia sexual e das doenças sexualmente transmissíveis”.

Nessa direção, encontra-se em “¿Y de dónde sale este bebé?”<sup>25</sup> — voltado para crianças acima de 6 anos — um excerto em que se

---

<sup>25</sup> Para esclarecer o leitor/a que adiante verá outros excertos desse livro, em “¿Y de dónde sale este bebé?” há personagens adultos e crianças, mas não são identificadas por nomes. Apenas a figura do narrador oculto é utilizada na narração, por isso, nos trechos destacados sempre haverá tal nomenclatura de identificação do narrador.

explora informações sobre as células reprodutoras masculinas e femininas utilizando-se de uma linguagem científica, acompanhando-se da respectiva ilustração:

*El óvulo y el espermatozoide son las **células reproductoras**. Los óvulos se desarrollan en el ovario de las mujeres y los espermatozoides en los testículos de los hombres.*

*La cabeza de los espermatozoides contiene una parte de las instrucciones necesarias para formar una nueva persona. La otra parte de la información está en el óvulo de la mujer. Unidas, determinan algunas características de la persona: el color del pelo, la forma de la nariz, si va a ser niño o niña, etc. (narrador oculto). (LOPEZOSA et al. 2009a, p. 5, grifo dos autores).<sup>26</sup>*

O excerto destacado, ao explorar as células reprodutoras humanas, também caracteriza onde são normalmente desenvolvidas no corpo humano masculino e feminino. Mostra que cada uma tem as informações importantes que irão caracterizar biologicamente a futura pessoa. Nunes e Silva (2000, p. 99) abordam a necessidade dos educadores e educadoras proporem diálogos abertos com as crianças quando essas manifestam suas curiosidades sobre a sexualidade, subsidiando esse trabalho “[...] com materiais didáticos que retratem o corpo e a sexualidade de maneira adequada, com coerência e serenidade”. Reiterando, os livros específicos de educação sexual para a infância, se usados com criticidade, podem também serem úteis nesse trabalho.

---

<sup>26</sup> “O óvulo e o espermatozóide são as células reprodutoras. Os óvulos se desenvolvem no ovário das mulheres e os espermatozoides nos testículos dos homens. A cabeça dos espermatozoides contém uma parte das instruções necessárias para formar uma nova pessoa. A outra parte das informações encontra-se no óvulo da mulher. Juntas, determinam algumas características da pessoa: a cor do cabelo, a forma do nariz, se será menino ou menina, etc.” (Tradução nossa).

No livro “Sexo não é bixo-papão!”<sup>27</sup> parece haver já uma tentativa de explicar com simplicidade e ao mesmo tempo de forma científica e clara o início de uma vida humana:

— *Quando o óvulo e o espermatozóide se encontram, é o primeiro passo para formar o bebê.* (pai). (RIBEIRO, 2006b, p. 39).

Nessa breve passagem, o autor explica que é pela união entre óvulo e espermatozóide que ocorre o princípio de uma vida humana. Avança, portanto, no que Nunes e Silva (2000, p. 83) apontaram ser uma ausência:

[...] há uma carência muito grande de uma linguagem e de figuras simbólicas significativas para tratar das questões da vida e da morte, coordenadas humanas fundamentais. Somente uma etapa de avanço cultural e elevação ética poderá engendrar novas formas de tratar tais questões.

Desse modo, é perceptível os avanços já conquistados também por livros para a infância específicos quando buscam abordar a sexualidade como dimensão humana e a educação sexual de forma clara e científica.

Na obra “Mamãe, como eu nasci?”<sup>28</sup>, após ter explicado sobre o parto normal, ou seja, quando o bebê nasce pela vagina, é explorado ainda o fenômeno do parto cesáreo, englobando, portanto, outra possibilidade de nascimento de um bebê:

---

<sup>27</sup> A obra “Sexo não é bixo-papão!” é composta por quatro personagens principais: o pai, a mãe, o filho Leo e a filha Bia.

<sup>28</sup> Para contextualizar o leitor/a nesta pesquisa, “Mamãe, como eu nasci?” é um livro em que o narrador oculto predomina sobre a fala das personagens, não sendo elas identificadas por nomes, mas apenas pela ilustração. Assim, são quatro figuras que aparecem: um homem, uma mulher, um menino e uma menina.

*Acontece que alguns bebês não nascem assim [pelo parto normal]. Algumas vezes, o médico tem que fazer uma operação, um corte na barriga da mamãe para o bebê poder nascer. A mãe recebe uma anestesia para não sentir dor. Quando os bebês nascem assim, dizemos que eles nasceram de parto cesáreo [sic].*

*E pra terminar: ao nascer, o médico corta e faz um nó no cordão umbilical. (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 38, grifos do autor).*

Sendo assim, de acordo com o trecho destacado, é explicado ao leitor ou leitora que algumas vezes os bebês não nascem pela vagina, mas por meio de uma intervenção cirúrgica. Ao mesmo tempo o autor se preocupa em avisar o leitor ou leitora ao lembrar que a mãe não sente dor devido a receber uma anestesia.

O livro “Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebés”<sup>29</sup> parece lembrar as curiosidades das crianças manifestadas a partir da sua vivência cotidiana no mundo com outras pessoas, como é o caso da descoberta da gravidez gemelar. Na passagem descrita a seguir, Gabriela, a personagem criança, após ter ouvido de seu pai e sua mãe sobre seu nascimento, questiona:

— *Juan y Pedro son gemelos...* (Gabriela)

— *Eso ocurre cuando un óvulo y un espermatozoide ya unidos se dividen y se hacen dos bebés.* (mãe)

*Los gemelos son idénticos, son del mismo sexo, dos niños o dos niñas.*

*Los mellizos se forman cuando dos espermatozoides entran a dos óvulos.* (narrador oculto). (NÚÑEZ, 2002a, p. 32, grifos da autora).<sup>30</sup>

<sup>29</sup> A obra “Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebés” é composta pelas seguintes personagens principais, organizadas em duas famílias: a família Dávila representada pelo pai (José), pela mãe (Carmem), por Gabriela (filha) e José Miguel (filho bebê), a outra família é identificada pela presença da avó (Dona Tere), da mãe (Paola) e de Esteban Andrés (filho). Há também a personagem do médico (Dr. Torres) e uma enfermeira.

<sup>30</sup> “— João e Pedro são gêmeos... (Gabriela)

Conforme essa passagem, a autora explica como é possível haver os dois tipos de gravidez gemelar, ou seja, a de tipo monozigótico e a de tipo dizigótico. Com base nessa passagem, o educador ou educadora também poderá responder às crianças quando perguntarem-lhes sobre a ocorrência de trigêmeos e assim por diante. É preciso lembrar que a criança será tão mais questionadora com seus educadores e educadoras conforme for a posição de abertura e confiança neles e nelas, conforme afirmam Nunes e Silva (2000). Contudo, anterior a isso é necessário também a própria autorreflexão dos educadores e educadoras sobre seu processo de construção sócio-histórico e cultural da sexualidade, conforme também ressaltam Melo e Pocovi (2008).

Uma dessas questões a serem (auto)refletidas pelos educadores e educadoras é a questão das DST/AIDS, de acordo com Pereira (2012), principalmente considerando-se a existência de programas federais que objetivam desenvolver projetos sobre essa temática no espaço escolar, a exemplo do Programa Saúde na Escola (PSE)<sup>31</sup>. Relacionado a essa questão das DST/AIDS lembra-se também o uso da camisinha como ainda o único método seguro de prevenção. O livro “Mamãe, como eu nasci?” já traz um excerto que lembra a importância do uso de camisinha para evitar a gravidez e/ou a transmissão das DST:

*A camisinha, tanto a do homem quanto a da mulher, só se usa uma vez.*

*A camisinha evita a gravidez, quando não se deseja, e também algumas doenças. São as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) – inclusive a aids.*

*E esse nome comprido, Doenças Sexualmente Transmissíveis, quer dizer que são doenças que se*

---

— Isso acontece quando um óvulo e um espermatozóide já unidos se dividem, formando dois bebês. (mãe)

Os univitelinos são idênticos e do mesmo sexo, dois meninos ou duas meninas.

Os bivitelinos se formam quando dois espermatozoides entram em óvulos distintos.” (Tradução nossa).

<sup>31</sup> Para mais informações sobre o Programa Saúde na Escola acesse:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16796&Itemid=1128](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16796&Itemid=1128)

*pegam durante a relação sexual. Isso ocorre quando uma das pessoas tem alguma dessas doenças e não se protege na hora da relação sexual. Por isso é que é importante usar a camisinha. E procurar um médico quando se estiver doente.* (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 29).

Nesse trecho o autor ressalta a importância do uso da camisinha para as duas finalidades anteriormente citadas, evitar a gravidez e a transmissão das DST. O autor salienta também que essas doenças são assim chamadas por poderem ser contraídas pela relação sexual quando uma das pessoas está doente e ambas não se protegem durante a relação sexual. Figueiró (2009, p. 92-93) lembra que:

comprometer-se com a prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), buscando estratégias que ajudem os jovens a formar uma postura de prevenção séria e segura, é também um dos objetivos da Educação Sexual, embora se deva cuidar para não associar o sexo à doença e à morte, mas sim ao prazer responsável e à alegria de viver. A palavra camisinha e, ela própria, enquanto objeto, tem rondado as cercanias da família e de todo o ambiente educativo, exigindo dos educadores que falem sobre ela.

Figueiró (2009), portanto, adverte para a urgência dos educadores e educadoras tratarem sobre o uso de preservativos com os alunos e alunas, mas cuidando para ao mesmo tempo não relacionar diretamente sexo a doença e morte. Cabe aos envolvidos em processos de formação inicial e continuada de professores e professoras discutirem sobre essas questões em busca de perceber estratégias que auxiliem as crianças à compreensão sobre as diferentes temáticas que se inserem no campo da sexualidade humana em uma perspectiva libertadora e gratificante de viver essa dimensão humana.

Esses excertos destacados mostram a busca do direito à informação baseada no conhecimento científico no processo de educação sexual junto às crianças, assim, podem ajudar professores e

professoras voltados a uma perspectiva emancipatória da sexualidade humana.

Mas, estando os seres humanos em permanente processo de construção e reconstrução da sexualidade, as relações que mantem entre si são permeadas ainda por vertentes pedagógicas de educação sexual repressoras, expressões das relações humanas como relações de poder e contradição. Essas vertentes, por sua vez, também são construídas e reconstruídas sócio-histórico e culturalmente pelas pessoas, e por isso ainda são expressas por elas de uma forma ou outra em suas relações. Inclusive elas podem ser encontradas nas tecnologias e nos dispositivos pedagógicos desenvolvidos, pois são também produtos humanos.

Nesse sentido, esses livros de educação sexual intencional para a infância já demonstram expressar propostas pedagógicas assinalando um indicador de emancipação em seus conteúdos. Entretanto, expressam-se neles também algumas contradições derivadas de vertentes pedagógicas repressoras, já que seus autores e autoras, como sujeitos históricos, estão imersos nesse processo humano de construção e reconstrução da sexualidade. Sendo assim, nas duas seguintes subcategorias estão explícitas algumas contradições refletidas em normatizações encontradas em excertos dos livros analisados, juntamente com algumas questões para reflexão.

### **5.1.1 Normatização do reducionismo biológico com vieses na informação científica**

A subcategoria da normatização do reducionismo biológico com vieses na informação científica, desvelada nos conteúdos analisados dos livros de educação sexual intencional para a infância, reflete a padronização biológica a partir de uma única abordagem sobre o ser humano. Nessa subcategoria se ressaltam quatro principais temáticas que são explicadas à luz da ciência biológica: constituição do corpo humano, especificamente os órgãos genitais e reprodutores, o fenômeno da reprodução, a descoberta da gravidez pela ausência da menstruação, e o desenvolvimento intrauterino do bebê.

Em alguns livros podem ser destacados alguns excertos em que parece haver questões contraditórias a serem questionadas. Por exemplo, a abordagem sobre do corpo humano visto apenas na perspectiva do padrão de normalidade aceito socialmente, mesmo que apresentado

como baseado em um paradigma de ciência. Entretanto, esse padrão de normalidade explícito em conteúdos dos livros analisados refere-se a essas realidades aparentemente como únicas possíveis, sem flexibilizá-las. Isto pode induzir à criança leitora a entender que existe apenas essa possibilidade e não outra, ou seja, como se com todos os seres humanos ocorresse sempre apenas a forma de interpretação da manifestação de sexualidade colocada pelo conteúdo do livro. Destaca-se a ausência da exposição no início ou no decorrer do livro, nos casos cabíveis em relação ao acesso às informações biológicas científicas, de que os conteúdos explícitos tratam apenas do padrão comum de “normalidade”. Nessa direção, poderiam pelo menos apenas apontar que há casos diferentes, mas que não são tratados no livro.

A partir dos excertos destacados, são apontadas algumas outras realidades, ou exceções que fogem ao padrão biológico de normalidade, apenas para lembrar ao leitor ou leitora deste trabalho de investigação. Mas já se destaca que não se pretende que os livros para a infância tratem dessas exceções, são sim apontamentos para afirmar a existência delas e considerar a importância do registro, pelos autores dos livros estudados, da flexibilização necessária ao modelo único apresentado.

Em “Mamãe, como eu nasci?” aparentemente há a reprodução de um padrão normatizador de corpo masculino em alguns trechos que valem ser repensados pelos educadores e educadoras da infância, ao trabalharem esses textos junto a elas:

— *OLHA, ELE FICA DURO!* (menino)

*Certo! Isto acontece de vez em quando.* (narrador oculto).

— *O pênis do papai fica duro também?* (narrador oculto).

*Algumas vezes. E o papai acha muito gostoso. Os homens gostam quando o seu pênis fica duro.* (narrador oculto)<sup>32</sup>. (RIBEIRO, 2006a, p. 15)

Na passagem destacada o menino percebe que seu pênis teve uma ereção e pergunta se isso acontece também com o pai. O narrador oculto, diga-se o autor do livro, então responde afirmativamente e que o

---

<sup>32</sup> A fim de tornar claro ao leitor esse excerto, a identificação do narrador foi repetida.

pai, como os homens em geral, gosta quando seu pênis fica ereto. Contudo, uma ereção peniana às vezes pode causar um constrangimento quando ocorrida em lugares sociais em que o homem se sente desconfortável, provocando assim uma sensação de incômodo. Nesse sentido, talvez seja possível perceber os indicadores do determinismo biológico e do fisiologismo redutor quando o texto não relativiza a relação entre ereção peniana e o prazer dela decorrente. Ao trabalhar esse conteúdo com as crianças, o professor ou professora poderia acrescentar que, em geral, os homens gostam quando seu pênis tem uma ereção, mas dependendo de onde e quando isso ocorre.

Essa interpretação lembra a abordagem biologista reducionista cunhada por Nunes (1996, p. 139), isto é, “[...] trata-se de uma compreensão descritiva e controladora do que seria uma força natural supostamente instintiva ou selvagem do corpo humano”.

Na sequência do livro “Mamãe, como eu nasci?” há outra passagem passível de contradições:

— *E o que é esse saquinho embaixo do pênis?*  
(narrador oculto).

*É o escroto. O nome desse saquinho é **escroto**. As duas bolas dentro do saquinho chamam-se **testículos** e são muito sensíveis. E são esses testículos que produzem **espermatozoides**.*  
(narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 15, grifos do autor).

Nesse excerto o narrador oculto nomeia cientificamente os órgãos sexuais masculinos e sua localização, explicando então que são os testículos os órgãos responsáveis pela produção de espermatozoides. Ao fazer essa afirmação, sem relativizar, nega a existência, por exemplo, de casos de pessoas do sexo masculino que têm algum problema que causa sua esterilidade, por exemplo a ausência total de esperma (azoospermia)<sup>33</sup>.

No que diz respeito à fertilidade, na continuação do texto há a seguinte passagem:

---

<sup>33</sup> Para mais informações sobre problemas que causam esterilidade acesse: <http://www.manualmerck.net/?id=266&cn=1721>

*Como você já sabe, os **espermatozoides** são fabricados dentro do saquinho, ou melhor, no **escroto**. Depois, eles (os espermatozoides) caminham por dois tubinhos (**canais deferentes**), até chegarem à **vesícula seminal** e à **próstata**. Aí os espermatozoides se misturam com um líquido que se chama **sêmem**. Esse líquido, que é grosso e pegajoso, sai da ponta do pênis do homem. É uma sensação muito boa. (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 16, grifos do autor).*

Há que destacar que, quando se afirma que os espermatozoides caminham pelos canais deferentes até chegarem à vesícula seminal e à próstata, esquece o autor de mencionar, que (quando não ocorre outro problema) eles ficam armazenados ainda por um tempo no epidídimo. Assim, ao passarem os gametas por esses dois elementos juntam-se a secreções por eles produzidas, que formam o sêmem ao qual se juntam os espermatozoides. Entretanto, o que se destaca com mais ênfase é a explicação da ejaculação de forma descontextualizada, aparentemente como se fosse algo que ocorre a qualquer momento e não decorrente da estimulação peniana.

No caso da mulher, “Mamãe, como eu nasci?” coloca-se uma informação biológica e desconsidera-se seu contexto social:

*Aqui em cima está o seu **clitóris**, que faz as mulheres sentirem muito prazer ao ser tocado, porque é gostoso. Depois, este é o buraquinho por onde sai o xixi. O seu nome é **uretra**. O nome do buraquinho por onde sai o xixi do menino também é uretra. E depois vem a **vagina**. (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 19, grifos do autor).*

Essa citação afirma ser o clitóris como uma região em que as mulheres sentem prazer no toque: destaca apenas a questão biológica sobre a social, pois sabe-se, por estudos, que nem a todas as mulheres é dado o direito ao prazer: é só lembrar-se os casos de grupos humanos em que há a ablação do clitóris como ocorre na África Subsaariana. Werebe (1998, p. 92) afirma que “sem dúvida, as mutilações sexuais femininas visaram sempre a interferir na sexualidade da mulher. A

ablação do clitóris tem como consequência a privação de um órgão importante para o prazer sexual da mulher”. Não obstante, o excerto também descarta o longo processo social necessário para reconhecimento do direito ao prazer sexual feminino, negado ainda em algumas realidades sociais. Reafirmamos, não se espera que o livro aborde em profundidade as questões sociais, mas as flexibilize, escrevendo que em nossa sociedade as mulheres têm o direito ao prazer sexual, o que em outras épocas lhes foi negado, apesar de ainda muitas delas precisarem lutar por ele.

Essa flexibilização precisa ser no mínimo apontada aos leitores e leitoras das obras, mesmo que de maneira simples, como convém para a infância, pois a sexualidade não é uma dimensão humana pronta e acabada, ela é construída sócio-histórico e culturalmente e é em vista dessa perspectiva que se busca compreendê-la. Nessa direção escreve Nunes (2002, p. 23):

[...] nosso objetivo é compreender a sexualidade na trama das relações sociais e culturais de cada época humana, explicitar seus determinantes econômicos, mormente os modelos hegemônicos, decifrar seus eixos de sentido e desvendar as contradições dos códigos de poder que a envolvem.

Tais modelos hegemônicos estão ainda muito presentes em nossas práticas humanas no mundo, portanto também refletidas nos livros de educação sexual intencional para a infância. Ainda que eles estejam com grandes e consideráveis avanços, algumas contradições são passíveis de aparecer. Novamente em “Mãe, como eu nasci?”, falando sobre a sexualidade feminina, há a seguinte citação:

*No final da vagina encontramos o útero, dentro da barriga da mãe, que o bebê fica até nascer. E o útero vai aumentando de tamanho conforme a criança vai crescendo. Logo depois do útero vamos encontrar as trompas, uma de cada lado [...]. E no final de cada trompa temos os ovários, que são bem pequenos. É nos ovários que estão os óvulos. Todo mês, um ovário libera um óvulo. Isso*

*se chama ovulação.* (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 20-21, grifos do autor).

Segundo esse trecho, as mulheres apresentam uma vagina e logo após um útero, onde o bebê se desenvolve, assim como após o útero há as trompas e ovários, nesses últimos onde se encontram os óvulos que são liberados um de cada lado a cada mês. Entretanto, é preciso lembrar que algumas mulheres não se enquadram nesse padrão de normalidade. Sendo assim, poderia ser acrescentado nesse texto, sempre na linguagem devida, que essa realidade apresentada diz respeito ao padrão de normalidade aceito pela ciência, mas há casos de mulheres que fogem desse padrão. Apenas para lembrar ao leitor ou leitora dessa dissertação — o que não significa ter que trabalhar especificamente com as crianças as realidades a seguir apresentadas — alguns exemplos existentes que não se enquadram nessa normatização difundida junto às crianças: há mulheres que têm a chamada “síndrome de Rokitanski”<sup>34</sup>, ou seja, má formação congênita caracterizada pela ausência de útero e falta de desenvolvimento do canal vaginal, outras mulheres passam pela histerectomia que é a retirada do útero. Com referência à liberação de óvulos, algumas mulheres nascem com uma quantidade mínima de óvulos e ainda muito novas não mais ovulam. Em outras pode lhes ocorrer a chamada endometriose<sup>35</sup> ou também a síndrome do ovário policístico<sup>36</sup>. Repetimos: não se sugere que o livro traga essas informações sobre casos que fogem ao padrão de normalidade, mas a

---

<sup>34</sup> Para mais informações sobre a síndrome de Rokitansky verifique em:  
<http://sindromederokitansky.blogspot.com.br/>

<sup>35</sup> Chama-se endométrio a camada mucosa que reveste internamente o útero e que é normalmente expelido pelo corpo da mulher durante a menstruação. Na endometriose, parte do endométrio não é expelida e migra para outras regiões internas do corpo da mulher, como trompas, região abdominal e/ou pélvica. Essa doença, além de causar dores e outros sintomas, pode levar à infertilidade. Para mais informações, acesse:  
[http://www.endometriose.med.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=74&Itemid=55](http://www.endometriose.med.br/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=55)

<sup>36</sup> A síndrome do ovário policístico é caracterizada por microcistos que se desenvolvem no(s) ovário(s) da mulher decorrente de alterações hormonais em seu corpo, podendo alterar o ciclo menstrual e levar à infertilidade. Para mais informações, acesse:  
<http://www.minhavidacom.br/saude/temas/sindrome-do-ovario-policistico>

flexibilização adequada é necessária, afirmando no mínimo que **em geral** os órgãos reprodutores femininos se comportam dessa maneira.

No livro equatoriano, chamado “Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebés” também há uma referência sobre a ovulação mensal feminina. No excerto a seguir a personagem menina chamada Gabriela pergunta ao pai sobre o fenômeno da reprodução. O pai começa a explicação a partir do corpo feminino, conforme é possível observar em:

*Papá entra en la habitación. (narrador oculto).*  
 — *Papi ¿cómo se hacen los bebés? (Gabriela).*  
 — *Cuando se unen un óvulo de la mamá con un espermatozoide del papá. (pai).*  
 — *No entendí nada. (Gabriela).*  
 — *Tengo que explicarte muchas cosas... En el cuerpo de mamá...*  
*...hay una bolsa que se llama útero; a cada lado están los ovarios y dentro de éstos hay miles de células, los óvulos. Este es un óvulo visto con un microscopio. (pai).*  
 — *Parece un huevo frito. (Gabriela).*  
 — *Todos los meses sale un óvulo, avanza por estos tubitos y llega al útero. Luego, ese óvulo sale del cuerpo con un poco de sangre. (pai).*  
 — *Esto se llama menstruación o regla y nos pasa a todas las mujeres. (mãe). (NÚÑEZ, 2002a, p. 21-22).*<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> “Papai entra em casa. (narrador oculto).

— Papai, como são feitos os bebês? (Gabriela).

— Quando se unem um óvulo da mamãe com um espermatozóide do papai. (pai).

— Não entendi nada. (Gabriela).

— Preciso te explicar muitas coisas... No corpo da mamãe...

... há uma bolsa que se chama útero; em cada lado estão os ovários e dentro deles há milhares de células, os óvulos. Este é um óvulo visto pelo microscópio. (pai).

— Parece um ovo frito. (Gabriela).

— Todos os meses sai um óvulo, caminha por estes tubinhos até chegar ao útero. Logo, esse óvulo sai do corpo com um pouco de sangue. (pai).

Assim, depois que o pai explica sinteticamente “como se fazem os bebês” e sua filha lhe responder que “nada entendeu”, o pai passa a falar que a mãe tem um útero e em cada lado um ovário. Dentro deles há os óvulos que são liberados um a cada mês quando saem do corpo pela menstruação. Nessa afirmação há novamente as informações baseadas no padrão biológico de normalidade, contudo fala como se todas as mães fossem igualmente dessa forma, sem flexibilização. Reitera-se assim a negação da possibilidade da ocorrência de casos que fogem a esse padrão. Para o leitor ou leitora desta dissertação, apenas para informar ou lembrar, algumas mulheres podem passar por problemas relacionados à ovulação, fugindo aos padrões de normalidade. Afirmar uma única possibilidade pode levar também a negar a existência de casos de mulheres com insuficiência ovariana prematura que têm menstruação irregular ou mesmo não menstruam, naturalizando junto aos e as leitoras apenas o padrão de normalidade. Ainda sobre a menstruação, por exemplo, há ainda aquelas mulheres que após determinado tempo de vida passam pela menopausa, ou seja, o período fisiológico caracterizado pelo encerramento dos ciclos menstruais e ovulatórios, nos casos cabíveis. Não obstante, a mulher ovula caso não esteja tomando pílulas contraceptivas, embora também o mais comum seja ela ter a menstruação, mesmo com o uso não contínuo dessas pílulas. Como vemos, existe um universo de possibilidades de vivências desses fenômenos pelas mulheres. Não se pretende que os livros para a infância trabalhem essas questões que fogem aos padrões biológicos de normalidade, ou demais casos, mas é preciso atentar para a presença nesses livros de palavras que relativizem a realidade, pois poderiam apontar, no mínimo que, **em geral ela se apresenta de determinada forma.**

Este mesmo livro, “Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebés”, após falar sobre o corpo da mulher, passa a falar sobre o corpo do homem:

— *Los hombres somos distintos, tenemos el pene y debajo una bolsita con los testículos. En los testículos se fabrican millones de células que son*

---

— Isso se chama menstruação e ocorre com todas nós mulheres. (mãe).”  
(Tradução nossa).

*los espermatozoides. Empieza a ocurrir en los muchachos a los 13 o 14 años. Se los ve así en el microscopio. Cuando salen del cuerpo se llama eyaculación. (pai). (NUÑEZ, 2002a, p. 23).*<sup>38</sup>

Esse excerto corrobora ao já destacado em “Mamãe, como eu nasci?” sobre a produção de espermatozóides pelos testículos. Vale lembrar que o mais comum é que ocorra de fato essa produção de espermatozóides pelos testículos, entretanto há casos de homens que são diferentes e se negamos a existência da possibilidade de realidades distintas junto às crianças, talvez estejamos falhando com elas caso alguma venha a fugir do padrão. Além disso, há crianças em nossas escolas que podem também nos apresentar essas situações diversas desse padrão, conhecidas por elas de pessoas de sua vida cotidiana, e precisamos buscar estar preparados para respondê-las de maneira emancipatória.

Esses textos destacados de “Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebés” podem estar reforçando o determinismo biológico e o fisiologismo redutor, levantados como indicadores da vertente médico-biológica redutora, apresentando apenas visões limitadas sobre o corpo humano e a sexualidade, reforçando a normatização de um padrão biológico redutor, com vieses na informação científica. Sobre essa questão do corpo-sexo masculino e feminino Nunes (2002, p. 126) escreve que

[...] a condição corpórea, animal, e a diferença sexual macho/fêmea são ainda desprovidas de uma significação humana, pois estão entregues ao ciclo reprodutor da natureza animal.

Homens e mulheres são sujeitos distintos como todos os seres humanos, de forma que cada mulher será diferente da outra como todo homem o é. Há que se cuidar com os reducionismos velados em

---

<sup>38</sup> “— Nós homens somos diferentes, temos um pênis e debaixo uma bolsa com os testículos. Nos testículos são fabricados milhões de células, os espermatozóides. Isso começa a acontecer nos garotos por volta de 13 ou 14 anos. Com o microscópio podemos vê-los assim. Quando saem do corpo chamamos a isso de ejaculação.” (pai). (Tradução nossa).

propostas pedagógicas de educação sexual com cunho biologista redutor que propõe um padrão sócio-histórico, dito normal, e culturalmente descontextualizado de ser cada sujeito uma pessoa em especial.

Essa padronização também fortalece a noção de igualdade (homem igual a outro homem e mulher igual a outra mulher) a partir da marca biológica, o sexo, questão também presente nos livros analisados. Tais propostas ao mesmo tempo encaram a diferença entre homem e mulher, mas acabam supondo um padrão entre as mulheres e outro entre os homens.

Essa associação entre marca biológica masculina e feminina, associada às categorias homem e mulher como seres diferentes pelo sexo e iguais quando sendo do mesmo, é expressa visivelmente em “Mamãe, como eu nasci?” no excerto:

*NO CASO DO HOMEM...*

*Você está vendo o **peito**? Os peitos do menino são pequenos e lisos. Quando o menino crescer, eles serão um pouco maiores e lisos. Mas muitos homens têm pêlos no peito.*

*[...]*

*— Por que o pênis do papai é maior que o do menino?*

*É porque o menino é pequeno! Quando ele crescer, o pinto, opa!, o **pênis** vai crescer também. (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 14, grifos do autor).*

Nesse excerto o autor já tece considerações que apontam para a diferença humana, por exemplo quando cita que alguns homens têm pêlos no peito e outros não. Contudo, afirma que os peitos do homem são lisos, mesmo sendo criança ou adulto, em que se pode perceber indicador do determinismo biológico. Essa característica levantada talvez possa ser entendida como uma contradição diante de homens que desenvolvem as glândulas mamárias, ou ginecomastia, e cujo peito assume um volume maior. Outra questão a ser destacada é a afirmação sobre o tamanho do pênis e a fixação sobre o seu crescimento. Parece se destacar, nesse sentido, o indicador do fisiologismo redutor, ao concentrar a atenção no tamanho do pênis.

Esse mesmo livro, “Mamãe, como eu nasci?”, apresenta também a constituição fisiológica do sexo:

*NO CASO DA MULHER...*

*As mulheres também têm **peitos**, mas chamamos de seios. Quando as meninas crescerem, eles serão bem maiores. É do seio da mamãe que sai o leite que alimenta o bebê quando ele é pequeno. E todos os bebês, quando a mamãe tem leite, deveriam mamar no peito: é o alimento mais saudável que existe.*

*Como já vimos, o homem tem pênis. A mulher tem vulva. Muitas coleguinhas às vezes chamam de “baratinha”, mas o nome correto é **vulva**. Todas as mulheres têm cabelos no lado de fora da vulva. Todas vocês, meninas, quando crescerem, terão. Então, como você já sabe, isso entre as pernas é vulva, que tem partes importantes dentro dela.*

*— Como assim?*

*Se você abrir um pouquinho as pernas e olhar por um espelinho, vai ver bem melhor. (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 18, grifos do autor).*

Nessa passagem se destaca que as mulheres têm seios que crescem conforme o aumento da altura das meninas. Destes seios sairá necessariamente o leite que deverá alimentar o bebê quando pequeno. Em seguida, no livro se fala sobre a vulva mostrando na ilustração uma menina se reconhecendo. Embora já avance no sentido do autoconhecimento do corpo pelas meninas, ainda apresenta o corpo da mulher como um padrão imutável, sem a possibilidade de flexibilização. Para os leitores e leitoras desta dissertação, vale lembrar que nem todas as mulheres se enquadram nesse perfil determinista biológico redutor, ou seja, algumas mulheres desenvolvem pouco as glândulas mamárias, nem sempre as mulheres produzem o leite materno durante todo o período de amamentação do seu filho e, por fim, naturalmente, é comum o desenvolvimento de pelos pubianos na parte externa da vulva, porém algumas mulheres também impedem seu crescimento por meio de tratamentos. Não obstante, vale registrar também que ser mulher não diz respeito exclusivamente às suas características fisiológicas, que tais características não são padrão para todas, porque elas, as mulheres, como todos os seres humanos, são diversos. Sobre essa apresentação

biologista determinante do ser homem e ser mulher, acompanhado de um fisiologismo redutor, escreve Nunes (1996, p. 145) que

noções descritivas do aparelho reprodutor, funcionamento corporal, capacidade produtiva, potencialidade endócrina e exócrina, estrutura glandular do homem [e da mulher] não esgotam o ser do homem [e da mulher], não educam para uma sexualidade crítica, humanista, significativa e responsável, necessária ao ser humano que se coloca em ampla condição de vivência social e associado ao seu semelhante.

Essa abordagem sobre o que é próprio do masculino e próprio do feminino também é destacado no livro “Sexo não é bicho-papão!” associado com a ideia de homem e de mulher, conforme podemos observar no seguinte trecho:

— *O meu pai está no quarto mudando de roupa para trabalhar. Ele usa cueca e eu também. O corpo dele é igual ao meu. (Leo-filho). O corpo do pai é igual ao do menino. (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006b, p. 19).*

Nesse excerto já é possível encontrar a questão social sendo lembrada, aliada ao biológico, pois o texto expressa o pai como a figura que trabalha. Entretanto, ao fazer isso reproduz a ideia de que é do homem o espaço público-social — em oposição a sua esposa que ocupa o espaço doméstico, já que adiante no texto não menciona a mulher fora do mesmo, naturalizando que o espaço doméstico é seu espaço próprio. Também o uso pelo pai e pelo filho do mesmo tipo de roupa íntima e a ideia de que seus corpos são iguais, determinados biologicamente como homens, acaba novamente reduzindo o ser humano à dimensão biológica do sexo.

Em “Sexo não é bicho-papão!”, quando começa a falar sobre o corpo feminino, o texto novamente associa o corpo da mãe ao da filha e também o uso do mesmo tipo de roupa íntima por elas, mas nesse caso a mulher não se prepara para trabalhar.

— *Olha só: o corpo da mulher é diferente do corpo do homem. O corpo da minha mãe é igual ao corpo da minha irmã. A menina tem vulva, como o papai falou. É... e eu tenho peruzinho.* (Leo).

— *É, mas o nome do peruzinho é pênis, e as meninas como eu têm vulva. Ah! E outra coisa: eu e a mamãe usamos calcinha. E você, como o papai, usa cueca. É para proteger.* (Bia). (RIBEIRO, 2006b, p. 24-25).

Esse aparente reducionismo leva também a associar a ideia de enquadramento de homens e mulheres em categorias diferentes que não se mesclam. Mas, como são sujeitos históricos e culturais, sempre é possível haver um intercâmbio entre suas características sociais. Parece haver a transmissão da ideia de que o que define homens e mulheres é a sua dimensão biológica do sexo. Entendendo-se o argumento biológico relacionado ao que é natural, então, podemos concordar com Nunes (2002, p. 18), pois ocorre que

muitas vezes o argumento do “natural” é a forma mais cabal do preconceito ou do conservadorismo. Pois se poderá afirmar que são “naturais” o poder, o domínio e a brutalidade no homem, como a “meiguice e ternura” são dotes “naturais” da mulher. É preciso rejeitar este simplismo.

Assim, esse conceito que representa o que é próprio do homem e o que é próprio da mulher pode conduzir à (ou reforçar a) naturalização de papéis sociais. A partir da sutil referência ao mesmo tipo de roupa adequado a homens e mulheres, podemos ser levados a entender outras questões que são próprias do homem e próprias da mulher, por exemplo o trabalho como algo masculino, do homem, e o cuidado com os filhos/filhas algo feminino, da mulher, entre outras questões. E assim, pequenas normatizações podem acabar levando a grandes alienações.

O conceito de gênero como construção social fundamentada em relações de poder, pode ajudar a entender esses determinismos que se contrapõem à construção sócio-histórica e cultural do que entendemos por ser homem e ser mulher, o que vai mais além do aspecto fisiológico.

Maia (2005, p. 69) afirma que “[...] é na sociedade que nos tornamos uma pessoa feminina ou masculina, principalmente pela introjeção de valores e normas de conduta relacionada aos gêneros”.

Essa perspectiva reducionista sobre o ser homem e ser mulher que favorece a normatização de um padrão biológico conflui na uniformização da reprodução humana apenas pela suposta complementaridade dos sexos, conforme será apontado adiante.

Sabemos que dentre as informações científicas importantes de serem ensinadas às crianças encontramos as que tratam sobre o fenômeno da reprodução humana, pois conforme já apontam Nunes e Silva (2000, p. 82) uma das marcantes expressões da sexualidade da criança é a pergunta sobre de onde vêm os bebês. Segundo esses autores:

[...] há uma curiosidade muito grande (quatro a seis anos) sobre o ciclo da vida ou a mecânica do nascimento. Respeitando o caráter mitológico da consciência infantil deveremos construir formas de relatar o nascimento das crianças, nos seus limites e contornos, com uma significação humanista, pessoal e subjetiva.

Uma tentativa inicial e simplificada de auxiliar a criança e sua família a responder a essa pergunta é encontrada em “Mamãe, como eu nasci?”, na seguinte afirmação:

*Os bebês são feitos pelo homem e pela mulher. E esse homem e essa mulher que fizeram você são seu pai e sua mãe.* (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 12).

Essa passagem afirma que os bebês resultam de um homem e de uma mulher que se configuram em seu pai e sua mãe, o que pode identificar uma visão da sexualidade reprodutivista e um determinismo biológico. Sabemos que os bebês são feitos pelas células reprodutoras masculina e feminina, entretanto precisamos estar atentos às crianças cujo pai(s) e/ou mãe(s) não necessariamente as geraram, mas constituem sua família, formando assim as várias configurações familiares. Ao trabalhar esse conteúdo em processos de formação profissional junto aos

professores e professoras e depois esses/essas profissionais trabalhando o tema com as crianças, é importante discutir com eles e elas sobre as outras possibilidades de família que existem e conhecem, contribuindo também na legitimação e valorização dessa diversidade que comporta todos os seres humanos.

Esse excerto, da forma como foi escrito, pode estar ajudando a legitimar que pai e mãe são apenas aqueles que geram biologicamente as crianças, mas não considerando também a possibilidade de pai e mãe serem as pessoas que as educam, dão carinho, afeto e se responsabilizam por elas, como no caso da adoção ou de outra configuração familiar.

Continuando a reflexão sobre a reprodução humana, parece haver novamente um determinismo biológico e uma visão da sexualidade reprodutivista no seguinte excerto de “Mamãe, como eu nasci?” conforme segue:

*A vagina é um canal que fica logo abaixo do buraquinho de fazer xixi. É por aí que seu bebê nascerá algum dia, quando você tiver crescido, e se você quiser ter um. (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 19).*

Nesse trecho o narrador oculto fala sobre a vagina e afirma que é por esse canal que o bebê nasce. Mesmo que relativize a possibilidade da gravidez pela vontade da pessoa de ser mãe, ao afirmar que o parto normal é a regra assim como a gravidez quando se é pessoa adulta, nega o parto cesáreo e o fato de haver meninas que têm bebês ainda muito jovens e outras que os têm sem mesmo ter o desejo.

Nesse mesmo livro “Mamãe, como eu nasci?” encontra-se outra passagem ainda importante de ser refletida quando explica a relação sexual. O trecho destacado fala sobre a ejaculação e a fecundação:

*[...] Nesse momento sai do pênis um líquido grosso e pegajoso, que é o **sêmen**, do qual já falamos. Esse líquido contém milhares de espermatozóides, e é um desses que vai formar o bebê. Esses espermatozóides, depois que saem do pênis do homem, vão caminhando para dentro da vagina.*

*Se um desses espermatozóides se encontra com um óvulo ainda na trompa, ele entra no óvulo – é a **fecundação**. É o começo do bebê. É o começo da vida.*

*Depois, com o nome de ovo, ele desce e vai ficar dentro do **útero** (na barriga da mamãe), durante aproximadamente nove meses até nascer.*

*Viu como é fácil? Foi assim que aconteceu com você, com sua avó, com seu amiguinho, com o seu papai e com sua mamãe. (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 26, grifos do autor).*

Essa descrição do processo de fecundação parece normatizar a reprodução humana com um único caminho e por uma única possibilidade. Inicialmente afirma que é um desses espermatozóides contidos no sêmen que formará o bebê, depois ainda considera a necessidade dele se encontrar com o óvulo e entrar nele. Em seguida fala sobre a fecundação e sobre a migração do zigoto para o útero. Porém, embora sendo poucos os casos, nem sempre essa migração ocorre após a fecundação, pois em alguns casos as trompas apresentam algum tipo de lesão que dificulta a passagem, ocasionando a gravidez ectópica ou gravidez nas trompas<sup>39</sup>.

O excerto ainda termina com a afirmação de que esse processo foi o mesmo que ocorreu com os familiares e amigos do sujeito leitor desse livro, quando afirma que: “foi assim que aconteceu com você, com sua avó, com seu amiguinho [...]”. Entretanto, é preciso tornar essa informação relativa, lembrando que atualmente já existem técnicas de fecundação assistida, como a inseminação artificial e a fertilização *in vitro*, por isso é possível haver já crianças em nossas escolas que foram resultado de um desses processos não englobados nessa realidade afirmada pelo livro e que serão vistas ou se sentirão como “anomalias”. Os livros para a infância não precisam trazer informações pormenorizadas sobre reprodução humana, porém reitera-se que necessitam ter cuidado e flexibilizar as afirmações neles colocadas.

Sobre essa negação de outros processos de fecundação exceto pela relação sexual entre homem e mulher em “¿Qué hacen papá y

<sup>39</sup> Mais informações sobre gravidez ectópica:

<http://www.minhavida.com.br/saude/temas/gravidez-ectopica#top1>

mamá?”<sup>40</sup> podemos identificar nas suas páginas iniciais as seguintes ponderações:

— *¿Cómo se ha metido ese bebé en la panza de la mamá?*

*Para poder tener un hijo o una hija es necesario que la pareja realice el coito. Así, cuando se introduce el pene del hombre en la vagina de la mujer, los espermatozoides que van en el semen del hombre pueden llegar hasta el óvulo para fecundarlo.*

*Al producirse la eyaculación, los espermatozoides se mueven rápido por la vagina de la mujer hacia las trompas de Falopio, dónde algunos días al mes el óvulo está preparado. (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009b, p. 16).<sup>41</sup>*

Novamente se reverbera a afirmação de um único processo e única possibilidade de fecundação, o que pode identificar um determinismo biológico e uma visão da sexualidade reprodutivista e normativa no que se refere à orientação sexual das pessoas, ao ressaltar a reprodução humana exclusivamente pela relação sexual heterossexual. Sendo assim, nessa subcategoria evidencia-se fortemente a reprodução humana unicamente pela penetração e ejaculação do pênis na vagina, e então a fecundação. Reforçando, desse modo, a possibilidade única de ser pai e mãe quando se forma um casal heterossexual, excluindo a possibilidade de técnicas de reprodução assistida ou outras formas

---

<sup>40</sup> Assim como em “¿Y de dónde sale este bebé?”, em “¿Qué hacen papá y mamá?” (livros da mesma coleção espanhola) suas personagens são crianças e adultos não identificados por nomes e apenas o narrador oculto é utilizado para narrar a obra.

<sup>41</sup> “— Como este bebê foi parar na barriga da mamãe?

Para poder ter um filho ou filha é necessário que o casal tenha uma relação sexual. Assim, quando se introduz o pênis do homem na vagina da mulher, os espermatozoides que estão no sêmen do homem podem chegar até o óvulo para fecundá-lo.

Ao produzir a ejaculação, os espermatozoides se movem rápido pela vagina da mulher até as trompas de falópio, onde durante alguns dias por mês o óvulo está preparado. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

possíveis de reprodução que podem ainda vir a existir e as que já existem.

Em “Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebés” se reflete essa visão determinista da reprodução humana, como possível de se identificar em:

— *Los espermato... parecen renacuajos.* (Gabriela).

— *Cuando un espermatozoide se encuentra con un óvulo, le mete su cabeza y bota su cola. Se forma una bolita de células que crecerá, cambiará y se convertirá en un bebé.* (mãe). (NÚÑEZ, 2002a, p. 24).<sup>42</sup>

Assim, a mãe explica à Gabriela que sempre um espermatozóiide se encontrará com um óvulo e que dessa união se formará um bebê. Mais à frente nesse livro o pai fala à Gabriela como se juntam o óvulo e o espermatozóiide, ou seja, partindo da saída deles do pênis com o sêmem:

— *Ese líquido se llama semen y tiene millones de espermatozoides. Los espermatozoides nadan hasta encontrar al óvulo; todos quieren llegar primero. El óvulo deja entrar a un espermatozoide. Esto se llama fecundación. Luego se hace la bolita de células, que se convertirá en el bebé.* (pai).

*Así te hicieron a ti también.* (narrador oculto). (NÚÑEZ, 2002a, p. 26-27).<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> “— Os espermato... parecem girinos. (Gabriela).

— Quando um espermatozóiide encontra um óvulo, nele enfia sua cabeça, perdendo a sua calda. Forma-se uma bolinha de células que crescerá, se transformará para se tornar um bebê. (mãe).” (Tradução nossa).

<sup>43</sup> “— Esse líquido chama-se sêmem e tem milhões de espermatozóiides. Os espermatozóiides nadam até encontrar o óvulo; todos querem chegar primeiro. O óvulo permite que entre nele somente um espermatozóiide. Isso se chama fecundação. Logo se forma a bolinha de células que se converterá em um bebê. (pai).

Foi dessa forma também que você foi feito. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

Após a ejaculação, o pai explica que os espermatozóides disputam entre si o encontro com o óvulo, sendo apenas um que entrará nele e termina repetindo a afirmação anterior da mãe sobre a formação do bebê. Por fim o narrador oculto reproduz a afirmação já dada em “Mamãe, como eu nasci?” sobre serem todas as pessoas resultantes de uma relação sexual entre um homem e uma mulher. Nesse excerto se repete a ausência da flexibilização, como alguns padrões deterministas biológicos redutores, já apontados, como o fato de todos os homens terem espermatozóides e mulheres seus óvulos, da relação sexual sempre originar um bebê, incluindo o fato de todos os seres humanos serem resultados de uma única forma de reprodução.

Também no livro espanhol “¿Y de donde sale este bebé?” se encontra a referência sobre ser única a possibilidade de paternidade e maternidade pelo ato sexual:

— ¿Y cómo se unen?

*Es necesario que un hombre y una mujer realicen el coito. Es decir, hace falta que el pene del hombre se introduzca en la vagina de la mujer y que él eyacule.* (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009a, p. 5).<sup>44</sup>

De acordo com os textos elencados nessa subcategoria pode-se considerar a evidência da reprodução humana em que seu todo é visto unicamente como decorrente da relação sexual entre um homem e uma mulher, refletindo uma visão de sexualidade reprodutivista. Quando se afirma um único caminho de reprodução, acaba-se por ressaltar um determinismo biológico redutor.

Sobre essa interpretação biologista da sexualidade Nunes (1996, p. 139) escreve que

[...] ao focar a sexualidade, essa compreensão centraliza-se em sua dimensão procriativa,

---

<sup>44</sup> — E como se unem?

É necessário que um homem e uma mulher tenham uma relação sexual, ou seja, que o homem introduza seu pênis na vagina da mulher e que ele ejacule. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

retirando da sexualidade sua significação essencial ou seja, a significação histórico-ontológica, ética e cultural.

Nesse sentido, essa abordagem sobre a reprodução humana parece acabar por focar a sexualidade da perspectiva biológica-reprodutiva.

Assim, prosseguindo nesta subcategoria da normatização do reducionismo biológico com vieses na informação científica, outra temática enfatizada e importante de tecer considerações é a relação entre a gravidez e a menstruação.

No livro “Mamãe, como eu nasci?” é possível encontrar essa relação determinista entre menstruação e gravidez:

*Durante a ovulação, o óvulo sai do ovário e vai caminhando pela trompa. Se nesse caminho o óvulo não encontra o espermatozóide, a mulher menstrua. A menstruação é aquele sangue que sai da vagina da mulher todo mês. É sinal de que a mulher não está esperando bebê.* (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 21).

Assim, nesse excerto há o destaque para o fenômeno da ovulação e para a menstruação. Quando o ovo não se encontra com o espermatozóide a mulher menstrua, ou seja, a menstruação denuncia a não fecundação. Apesar de não ser normal algum tipo de sangramento vaginal durante a gravidez, é possível algumas mulheres apresentarem o chamado “sangramento de implantação”, isto é, uma pequena perda sanguínea decorrente da implantação do embrião na parede do útero. Além desse fator de sangramento, é possível haver outros, como o decorrente de uma gravidez ectópica, uma infecção vaginal, entre outros fatores<sup>45</sup>. Esses casos destacados não precisam ser explícitos nos livros para a infância, contudo salienta-se lembrar a necessidade imperiosa de relativização das informações presentes nos livros passadas às crianças, pois elas têm direito a essa relativização.

---

<sup>45</sup> Mais informações sobre sangramento vaginal durante a gravidez, consulte: [http://www.elaonline.com.br/paginas.aspx?q=gravida\\_menstruacao](http://www.elaonline.com.br/paginas.aspx?q=gravida_menstruacao)

A forma categórica como se coloca esse conteúdo a partir de uma gama de informações biológicas sobre o corpo masculino e feminino não permite visualizar a possibilidade da diferença, admitindo um padrão biológico de “normalidade” excludente, podendo causar confusões quando assumido como verdade absoluta. Nessa direção de um determinismo biológico e da visão de uma sexualidade reprodutivista, pode-se perceber indícios do desenvolvimento humano estar sendo visto apenas de uma perspectiva unitária, em um padrão inquestionável.

Também em “¿Y de dónde sale este bebé?” há uma explicação sobre como a mulher pode saber se está grávida em:

— *¿Y cómo sabe ella que el niño está dentro?  
Ya hemos visto que, aunque haga el amor con su pareja y realice el coito, no siempre va a venir un bebé.  
La primera sospecha de que está embarazada ocurre cuando, durante el mes, la mujer no tiene la menstruación.* (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009a, p. 14).<sup>46</sup>

Nessa citação o narrador oculto explica que apesar do amor do casal e da relação sexual nem sempre nascerá um bebê, entretanto é a ausência da menstruação que denunciará a gravidez. Assim, reafirmando que é pela menstruação que se comprova uma não gravidez, se reproduz o equívoco da existência de uma realidade única.

Considerando essa padronização de “ser corpo no mundo”, pode-se identificar o papel dos professores e professoras em incluir no currículo escolar também a discussão sobre essa diversidade, a partir do trabalho crítico com esses livros. Teixeira (2012, p. 224) considera as instituições de formação, mediante seus currículos, como espaços onde podem ser promovidas:

---

<sup>46</sup> “— E como ela poderá saber que tem um bebê dentro de si?

Já vimos que, ainda que haja amor entre o casal e que tenham uma relação sexual, nem sempre disso virá um bebê. A primeira suspeita de que está grávida ocorre quando, durante um mês, a mulher não tem a menstruação. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

[...] experiências de aprendizagem significativas e emancipatórias, abertas ao refazer de identidades e, por isso mesmo, tão sensíveis aos modos de ser, de sentir, de fazer, de pensar e de comunicar a sexualidade como atentas às relações de poder que revestem esses fenômenos de diversidade cultural.

Por isso, pela necessidade de se reconhecer as relações de poder entre as diversidades sociais, históricas e culturais, é preciso estar atento também aos conteúdos presentes em livros de educação sexual intencional para a infância. Tais abordagens podem estar veladas em propostas que buscam informar biologicamente as crianças, porém podem ainda apresentarem reflexos dessas relações de poder, mesmo sem intenção.

Nessa direção, a subcategoria da normatização do reducionismo biológico com vieses na informação científica também destaca, a partir de uma perspectiva biológica única, um padrão sobre a forma como se desenvolvem os seres humanos intrauterinamente. Essa perspectiva favorece a compreensão equivocada de que todos os seres humanos se reproduzem e se desenvolvem de uma mesma maneira, excluindo a diferença, a começar pela reprodução humana anteriormente referendada e o desenvolvimento intrauterino dos bebês, temática essa que a seguir se expressa.

Alguns dos livros de educação sexual intencional para a infância destacavam uma perspectiva unitária para o desenvolvimento intrauterino do bebê. A explicação desse fenômeno demonstrava uma abordagem normatizante e determinista, pois apresentava um padrão que não admitia outras possibilidades.

Em “¿Qué hacen papá y mamá?” percebemos essa explicação sobre o que ocorre após a fecundação, ou seja, o processo de divisão celular e alojamento do óvulo no útero.

*A partir de ese momento, el óvulo fecundado se agrandará y aumentará de tamaño, dividiéndose en pequeñas células.*

*Primero en dos, luego en cuatro, después en ocho...*

*Cuando el óvulo fecundado es todavía muy, muy pequeño, baja hacia el útero de la mujer y se*

*engancha en sus paredes.* (narrador oculto).  
(LOPEZOSA et al., 2009b, p. 18).<sup>47</sup>

Assim, toda fecundação entre óvulo e espermatozóide resultará na divisão celular e, ainda muito pequeno, o ovo migrará para o útero materno, fato já questionado anteriormente, pois nem sempre isso pode ocorrer. Sabe-se que após a fecundação o ovo tende a descer pelas trompas e se alojar no útero, entretanto há ainda muitas mulheres que não sabem que isso pode não ocorrer e o ovo ficar alojado nas suas trompas de falópio, fenômeno que recebe o nome também de “gravidez tubária” (ou ectópica, fora do útero). Quando isso ocorre é necessária a retirada do feto, pois esse local é inapropriado para ele se desenvolver, ocasionando o rompimento das trompas, hemorragia interna e até podendo ocorrer o falecimento da mãe e inevitavelmente do feto.

Inclusive em “Sexo não é bicho-papão!” pode-se identificar novamente o determinismo biológico sobre o desenvolvimento intrauterino no seguinte excerto:

— *Então o óvulo fecundado, agora ovo, desce para dentro do útero (na barriga da mamãe) e fica os nove meses, crescendo e se desenvolvendo... ficando fortão até nascer.* (pai).

— *Aí ele nasce da barriga da mamãe. Mas, filhota e Leo, isso tudo acontece com pessoas adultas e não com crianças.* (mãe).

— *Ah! Vou deixar essas folhas em cima da mesa, se vocês quiserem pintar desenhos.* (pai).  
(RIBEIRO, 2006b, p. 40-41).

Segundo essa explicação, sem relativização, toda fecundação originará necessariamente um bebê sem passar por nenhum problema, pois o zigoto sempre descerá para o útero para se desenvolver durante nove meses até nascer da barriga de sua mãe, algo que acontece somente com pessoas adultas. Podemos começar a questionar a periodização da

---

<sup>47</sup> “A partir desse momento, o óvulo fecundado aumentará de tamanho, dividindo-se em pequenas células.

Primeiro em duas, logo em quadro, depois em oito...

Quando o óvulo fecundado é ainda muito, muito pequeno, desce até o útero da mulher e se fixa em suas paredes. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

gravidez não relativizada, a ideia de um desenvolvimento perfeito e descontextualizado dos cuidados necessários para que ele ocorra ou não, como se fosse “natural” o bebê crescer forte e saudável. Inclusive também podemos nos perguntar se as meninas com dez, onze, doze anos já são pessoas adultas? Sabemos que é possível encontrar em escolas brasileiras algumas dessas meninas grávidas ou já com filho(s) nos braços. Como então explicar a gravidez dessas meninas para ela e para os demais alunos e alunas? Como professores e professoras da infância, necessitamos buscar respostas a essas questões para estarmos preparados para enfrentar as diferentes situações de gravidez na adolescência que podem aparecer nas escolas em que trabalhamos, perguntas que o presente trabalho não dá conta de responder.

Esse texto é complementado por “¿Y de dónde sale este bebé?”, o qual aprofunda a explicação sobre a fecundação e seu processo posterior,

— ¿Y de dos células enanas sale un bebé?

*Desde el día de la fecundación, muy lentamente empieza a formarse un bebé en el vientre de la madre. El óvulo fecundado se engancha al útero a los pocos días de unirse con el espermatozoide.*

*A partir de ese momento y hasta los dos o tres meses siguientes, al óvulo fecundado se le llama **embrión**.*

*Al principio el embrión es tan pequeño como un grano de arroz, pero al final de los dos meses el embrión tendrá, aproximadamente, tres centímetros. En este tiempo se forma la **placenta**. (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009a, p. 10, grifos dos autores).<sup>48</sup>*

---

<sup>48</sup> “E de duas células pequeníssimas sai um bebê?

Desde a fecundação, muito lentamente começa a se formar o bebê no ventre da mamãe. O óvulo fecundado se fixa no útero poucos dias depois de ter se unido ao espermatozóide.

A partir desse momento até os três meses seguintes, o óvulo fecundado se chama embrião.

A princípio o embrião é tão pequeno como um grão de arroz, porém até o fim de dois meses o embrião terá, aproximadamente, três centímetros. Nesse período se forma a placenta. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

Nesse texto os autores explicam que o óvulo fecundado pelo espermatozóide recebe o nome de embrião, o qual passa a se desenvolver no útero da mãe, mas até os três meses de vida é muito pequeno, chegando a ter aproximadamente três centímetros ao final desse período, quando a placenta vai sendo formada. Nessa direção, apresenta um padrão único de desenvolvimento intrauterino do bebê, não flexibilizando a realidade, realidade essa que pode apresentar mudanças. Talvez pudesse ter sido acrescentado pelo autor que esse modelo é o mais comum, mas há casos que fogem desse padrão. Para acrescentar um aspecto que foge a esse padrão, não necessariamente a ser trabalhado com as crianças, mas para exemplo junto ao leitor ou leitora deste trabalho, hoje sabe-se que é possível a ocorrência da *malformação da placenta*, uma doença já classificada no CID 10 – 043.1 (Classificação Internacional de Doenças) publicada pela OMS (Organização Mundial da Saúde)<sup>49</sup>.

Na sequência da explicação de “¿Y de dónde sale este bebé?” as autoras terminam a descrição do desenvolvimento intrauterino do bebê, falando do líquido amniótico que serve para protegê-lo. Chegando ao nono mês, segundo a obra, só resta ao bebê colocar-se de cabeça para baixo para que possa nascer, falando propriamente do parto normal, conforme segue:

*El feto está protegido dentro del útero por una especie de bolsa que le rodea, llena de líquido; es el líquido amniótico. Así, si la madre se da un pequeño golpe en el vientre, el feto no se daña. En el último mes de embarazo, que es el noveno, el bebé está completamente formado y preparado para nacer. Normalmente suele colocarse cabeza abajo en dirección hacia la vagina para que en el momento del parto pueda salir mejor al exterior. (narrador oculto). LOPEZOSA et al., 2009a, p. 13).*<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Para mais informações sobre o CID 10 acesse:

<http://www.medicinanet.com.br/cid10.htm>

<sup>50</sup>“O feto está protegido dentro do útero por uma espécie de bolsa que o envolve, cheia de líquido; é o líquido amniótico. Assim, se o ventre da mamãe sofre alguma batida, o feto nada sofre.

Esse reducionismo sobre o fenômeno da gravidez desconsidera, nesse momento, a possibilidade do parto prematuro e até mesmo o parto cesáreo, que pode ocorrer por vontade da mãe ou mesmo por necessidade, quando o parto normal não é possível. E a criança que já sabe que não nasceu da forma como é descrita no livro?

Também se pode perceber em “Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebés” essa perspectiva de um desenvolvimento padrão, sem lembrar que nem sempre uma gravidez vai ocorrer dentro dessa norma. No texto a seguir a mãe está ensinando a filha sobre o que ocorre após a fecundação do óvulo com o espermatozóide, assim explica que:

— *Esa bolita se queda dentro del útero, ahí cambia y se hace un bebé y crece mucho.* (mãe).

*El bebé se alimenta de la sangre de la mamá que viene por el condón umbilical. Pasa de lo mejor en la pancita de su mamá: se mueve, descansa, come, está calentito y a los 9 meses está listo para nacer.*

3 MESES

6 MESES

9 MESES

*¿Te imaginas cómo estabas en el útero de tu mamá? Ponte en posición de un bebé dentro del útero, mueve despacio los brazos y piernas ¡No puedes moverte mucho!* (narrador oculo). (NÚÑEZ, 2002a, p. 28).<sup>51</sup>

---

No último mês de gravidez, que é o nono, o bebê está completamente formado e pronto para nascer. Normalmente se coloca de cabeça para baixo em direção à vagina para que no momento do parto possa melhor sair para o exterior. (narrador oculo).” (Tradução nossa).

<sup>51</sup> “— Essa bolinha permanece dentro do útero, se transforma em um bebê que crescerá muito. (mãe).

O bebê se alimenta do sangue da mamãe que vêm pelo cordão umbilical. Vive muito bem dentro da barriga de sua mamãe: se move, descansa, come, está quentinho e aos 9 meses está pronto para nascer.

3 meses

6 meses

9 meses

Depois da explicação da mãe, o texto prossegue com a fala de um narrador oculto, afirmando como o bebê se alimenta e como vive dentro do útero materno. Nessa direção, quando se limita a um ponto de vista sobre o desenvolvimento intrauterino humano, pode-se correr o risco das crianças ensinadas sob essa única perspectiva acreditarem em uma realidade única, (ou desacreditarem dela, por saberem de outras!) sem perceberem que é possível haver exceções e um olhar aberto aos diferentes processos que podem ocorrer na vida humana.

Em “Mamãe, como eu nasci?” novamente parece haver este reforço sobre um desenvolvimento intrauterino padrão, como única realidade possível e sem mencionar a sua flexibilidade:

*... E dentro do útero (na barriga da mamãe), o bebê vai crescendo até poder sair.*

**1º MÊS**

*O coração já está se desenvolvendo. A boca começa a aparecer, assim como os braços e as pernas.*

*Ainda faltam oito meses!*

**2º MÊS**

*Nossa, como o bebê já cresceu! Já podemos ver o rosto e as orelhas. Ah! os braços e as pernas, e até mesmo as mãos e os pés, já estão presentes.*

**3º MÊS**

*O bebê começa a mover as suas mãos até a boca. Podemos ver também as unhas do bebê, essas unhas que muitas crianças choram quando a mãe vai cortar.*

**4º MÊS**

*O bebê já começa a se mexer, dentro da barriga da mamãe, e ela sente os seus movimentos. Nessa época os cabelinhos do bebê começam a nascer.*

**5º MÊS**

*Os cabelinhos já estão maiores e o médico já pode ouvir o coração do bebê batendo.*

---

Você se imagina como estava no útero de sua mamãe? Coloque-se em posição de um bebê dentro do útero, mova devagar os braços e pernas. Não se consegue mover muito! (narrador oculto).” (Tradução nossa).

**6º MÊS**

*Os olhos já estão formados. Alguns bebês nascem antes dos nove meses. Quando isso acontece, chamamos de bebê prematuro.*

**7º MÊS**

*É no decorrer desse mês que ele vai virando a cabeça para baixo: ele está se preparando para sair. A mãe sente os chutes que ele dá na barriga. O enxoval já está quase todo pronto para a chegada do bebê.*

**8º MÊS**

*O bebê continua crescendo e ficando cada vez mais forte para chegar aqui do lado de fora e fazer muita gente feliz.*

**9º MÊS**

*O bebê, agora maior e mais gordinho, está quase saindo. Esses nove meses que passou dentro da barriga da mamãe foram o tempo que ele precisou para crescer, mas agora está na hora... (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 32-36).*

De acordo com essa passagem, o desenvolvimento intrauterino ocorre segundo um padrão de acordo com os meses de gravidez. Uma educadora ou educador comprometidos com um processo crítico e reflexivo de educação sexual pode identificar e desvelar o padrão de normalidade expresso nessas mensagens. É preciso perceber as muitas crianças cujas fases de desenvolvimento até seu nascimento podem ter ocorrido de forma diferente desse padrão determinista biológico redutor. É preciso atentar não apenas para as questões biológicas destacadas no texto, mas inclusive para as questões sociais ressaltadas nele, como o preparo do enxoval, por exemplo, como algo que ocorre em torno do sétimo mês conforme destacado anteriormente na citação em “7º mês [...] o enxoval já está quase pronto para a chegada do bebê”. Nem em todos os lares isso acontece, e muitas crianças já sabem disso.

Ao se trabalhar esse texto com as crianças é necessário questionar antes se elas sabem como foi a gravidez de sua mãe, o seu nascimento, buscar que as crianças expressem seus saberes, que perguntem às suas mães sobre o assunto, dialoguem entre si e percebam as diversas possibilidades de uma gravidez e, depois com a leitura do

texto, percebam que ele expressa uma realidade possível, mas não a única.

Nesse momento traz-se à reflexão Figueiró (2009), quando fala sobre o trabalho de educação sexual como um processo que não se restringe, ou não deveria se restringir, aos conhecimentos básicos de fisiologia e anatomia sexual humana ou demais temáticas específicas. Para Melo e Pocovi (2008) a educação sexual é vivida pelas pessoas da mesma forma como é o seu próprio processo de educação no educar a pessoa por inteiro, como sujeito integral. Segundo Figueiró (2009, p. 193) educação sexual

[...] vai além de preparar o indivíduo para que aprenda as informações que lhe possibilitem viver bem a sua sexualidade. Tem a ver, também, com a formação do cidadão como participante da construção de uma vivência mais digna da sexualidade, para todos, sendo capaz de ajudar a superara os preconceitos e os tabus, a combater a violência e a opressão sexual e a transformar os valores e as normas repressoras.

O direito à informação baseada no conhecimento científico, também encontrado nesses textos, corresponde a uma parte dessa educação sexual que se deseja desde que não reducionista. Mas, ao mesmo tempo, é preciso atentar para os demais direitos já afirmados pela Declaração dos Direitos Sexuais, buscando uma educação sexual emancipatória, compreendendo as diferentes possibilidades de vivência da sexualidade, rompendo com reducionismos biologizantes e formas únicas de viver a sexualidade.

É certo que já se tenha avançado na abertura em tratar a temática da sexualidade com as crianças, quando produzimos/levamos livros para a infância com o objetivo de desenvolver um processo intencional de educação sexual com elas. Esses livros já mostram o quanto podem auxiliar os educadores e educadoras a responder as dúvidas que as crianças têm sobre o fenômeno da reprodução humana. E parecem buscar explicá-lo de forma clara e científica, ao mesmo tempo buscando também a sua compreensão.

Contudo, essa produção de conteúdos normatizantes, observada em alguns excertos desses livros específicos, evidencia ainda a omissão

de diversas realidades que diferenciam dessa norma. Essas formas de abordagens ainda normatizadoras lembram Foucault (2002) em “A ordem do discurso”, por serem também práticas permeadas pelo poder, no sentido de tornar legítimas essas práticas da sexualidade, exclusivamente. Talvez a hipótese de Foucault (2002, p. 8-9) possa ser validada quando escreve que:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

É possível, nesse sentido, talvez reflexionar sobre a existência de conteúdos — pois os textos são uma forma de discurso — nos livros de educação sexual intencional para a infância que talvez correspondam também a um produto controlado, selecionado, organizado e redistribuído, como fala Foucault.

Essa reprodução de determinados conteúdos normatizantes também foi percebida se expressando sobre relações entre pessoas em indicações de como ser sujeito com o outro, presentes nos livros de educação sexual intencional para a infância analisados. Sobre essas observações é que trata a próxima subcategoria.

### **5.1.2 Normatização do modelo de relações heteronormativas**

Na presente categoria se questiona, a partir dos conteúdos textuais presentes nos livros específicos analisados, a ideia de família expressa neles, a abordagem padronizada sobre relações sexuais, o tratamento tradicional de papéis de gênero e a figura materna em relação aos filhos e/ou filhas. Esses conteúdos são percebidos como expressões de modelos de relações que, ao preponderarem sobre outros, podem reproduzir a normatização de um padrão.

Nessa direção, é possível relacionar essas abordagens de modelos tradicionais normativos como expressões que reforçam a heteronormatividade. Calegari (2006, não paginado) apresenta uma

definição sobre heteronormatividade que contribui nessa pesquisa, segundo a qual:

Por heteronormatividade, entende-se a reprodução de práticas e códigos heterossexuais, sustentada pelo casamento monogâmico, amor romântico, fidelidade conjugal, constituição de família (esquema pai-mãe-filho(a)(s)).

As abordagens tradicionais de como ser pessoa ainda estão fortemente existentes nas relações entre os seres humanos, se refletindo em mensagens presentes em conteúdos expressos em tecnologias produzidas e reproduzidas pelas pessoas. Sendo assim, esses modelos tradicionais se refletem inclusive nos conteúdos dos livros para a infância analisados. Mesmo que até certo ponto modificadas, ainda prevalecem neles, em alguns casos, uma “superioridade” velada entre homens ou mulheres, veladas porque aparentemente as obras expressam uma vontade de “quebrar preconceitos”.

Nas passagens textuais doravante explícitas, extraídas dos livros analisados, é possível perceber a vontade de associar a complementaridade física dos sexos por meio da relação entre ato sexual e amor entre um casal heterossexual. Justificam alguns livros, assim, as relações sexuais como possíveis, pois o casal se ama, mas desde que sejam um homem e uma mulher nessas relações. Nunes (1996) entende as propostas que acentuam a complementaridade física como uma variante da vertente biologista que busca explicar essa “natural complementaridade”, escondendo preconceitos e/ou doutrinas sociais padronizadas.

É sempre dessa relação de amor entre homem e mulher que nasce o bebê, na maioria das obras, mas é à mãe que cabe o papel principal para além de gerar a criança. É ao sexo feminino que cabe amamentar e cuidar da criança o máximo possível, seu espaço é o “conforto” do lar e seu dever é a atenção total para com os filhos e/ou filhas. Essa mãe é a que os ama acima de tudo e faz de tudo por eles, incansável no seu dever de cuidar e quando possível também educar.

Badinter (1985) explica historicamente o processo de construção do sentimento do amor materno e identifica a sua variabilidade conforme a cultura e a vida pessoal de cada mãe. Nesse

sentido, pode-se questionar essas mensagens que mostram a figura da mãe sempre “naturalmente” dedicada e feliz com a maternidade.

Essas abordagens do papel da mulher como mãe, expressa em várias obras, acabam por gerar padrões de comportamento dados como normais e naturais, talvez prejudicando a possibilidade dos sujeitos leitores se construírem e expressarem sua sexualidade com autonomia e responsabilidade frente a outras possibilidades existentes. Conforme Foucault (2002, p. 44-45):

sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Desses conteúdos textuais que refletem maneiras de ser e estar no mundo, gera-se também um padrão de família que insiste em se repetir nas obras como aquela composta por pai, mãe e um casal de filhos. Nela, é ainda o pai que sempre ocupa o espaço fora do lar. E quando não se há um pai e acredita-se ser ele necessário em um dado momento, empresta-se o marido da amiga, pois a figura do homem não pode ser jamais substituída por uma mulher, informam eles!

Um reflexo da ideia de homem como ser não apenas superior, mas imprescindível à satisfação das necessidades da mulher, parece estar em uma passagem de “Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebés”, conforme observável em:

[Carmen e José estão em sua cama e recebem uma ligação telefônica]  
*Es viernes por la noche en casa de la familia Dávila.* (narrador oculto).  
 — *¿Quién será a estas horas?* (pai).  
 — *Hola, Paola... ¿Qué? Claro, te esperamos.* (mãe).

*Paola y Esteban Andrés son amigos de la familia ¿Les recuerdas?* (narrador oculto).

— *Era Paola. Van para la clínica, pues el bebé va a nacer. Dejarán aquí a Esteban Andrés.* (mãe).

— *Yo les acompañaré.* (pai).

[Já na porta da casa da família Dávila estão Paola, Esteban Andrés e Dona Tere]

— *¡Hola! Iré con ustedes.* (pai).

— *Gracias José. Te necesitamos.* (Dona Tere).

*Paola y su esposo están separados, por eso José les acompaña.* (narrador oculto).

(NUÑEZ, 2002a, p. 5-6).<sup>52</sup>

Esse trecho descreve a situação de uma amiga da família Dávila, Paola, que vai ao hospital, pois vai nascer sua filha. Por isso liga para seus amigos para deixar com eles seu filho mais velho chamado Esteban Andrés. Após a ligação telefônica, José, o pai da família amiga, informa que vai acompanhar Paola e a mãe dela, dona Tere e essa agradece afirmando que necessita da companhia de José. O narrador oculto termina com a consideração sobre a separação de Paola de seu esposo, sendo esse o motivo de José lhes acompanhar à clínica. Assim, a figura do homem se resalta ainda muito forte como sendo alguém fundamental no acompanhamento da mulher separada quando vai ao hospital para dar à luz ao bebê. O que essa passagem pode revelar ou transparecer é a mulher como um ser indefeso e somente um homem é suficiente para ajudá-la nesse “momento difícil”. Paola, como é separada, necessita do marido da amiga que vai acompanhá-la em segurança, impedindo qualquer risco que possa correr.

---

<sup>52</sup> “É sexta-feira à noite na casa da família Dávila. (narrador oculto).

— Quem será a estas horas? (pai).

— Oi, Paola... O que? Claro, te aguardamos. (mãe).

Paola e Estevão André são amigos da família. Você se lembra? (narrador oculto).

— Era Paola. Está indo para a clínica, pois vai nascer seu bebê. Ela irá deixar aqui Estevão André. (mãe).

— Eu a acompanharei. (pai).

— Olá! Irei com vocês. (pai).

— Obrigada José. Precisamos de ti. (Dona Tere).

Paola e seu esposo estão separados, por isso José vai acompanhá-la. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

Nesse sentido, essa passagem, destacando ainda uma relação de dependência entre mulher e homem, pode favorecer novamente o enquadramento de homens e mulheres em relações de superioridade e inferioridade. E essa relação de dependência da mulher em relação ao homem é uma das faces das diferenças sociais e culturais entre os sexos, cujas causas são apontadas por Belotti (1981, p. 9):

[...] descobriremos a sua gênese em pequenos gestos cotidianos que já não são tão corriqueiros que chegam a passar-nos despercebidos; em reações automáticas cujas origens e objetivos nos escapam e que repetimos sem ter consciência do seu significado porque os interiorizamos no processo educacional; em preconceitos que não resistem à razão nem aos novos tempos, mas que continuamos a considerar como verdades intocáveis; no costume que tem códigos e regras inflexíveis.

Sobre a questão da família, quando se usa essa expressão é preciso inicialmente explicitar o que por ela(s) se entende, tendo em vista a compreensão do leitor/leitora sobre a perspectiva adotada do termo. Assim, é possível compreender por família(s) a(s) união(ões) de pessoas por laços consanguíneos ou não, unidas por laços de fraternidade e de partilha, as pessoas que moram em uma mesma casa, estão amparadas por questões legais, cabendo responsabilidades sobre educação, saúde e bem-estar dos seus integrantes. Além disso, a concepção de família difere entre as categorias sociais, podendo ter um sentido de linhagem e um sentido mais ligado às redes de ajuda mútua (FONSECA, 2005). Tendo em vista que são várias as configurações que pode assumir a família, torna-se mais apropriado então utilizar o termo famílias.

Entretanto, há que ressaltar a presença ainda forte do seu modelo padrão heteronormativo (pai, mãe, filho(s), filha(s)) presente nos dispositivos pedagógicos da mídia, inclusive em livros para a infância.

Nos conteúdos dos livros analisados percebeu-se preponderante esse modelo padrão, onde eram reforçados os papéis assumidos pelo pai

e pela mãe. Esse modelo padrão — pai, mãe e um casal de filhos — é claramente visto em “Dime cómo es mi cuerpo”<sup>53</sup>:

*Aquí vive la familia Dávila, el papá José, la mamá Carmen, la hija Gabriela de tres años y el bebé José Miguel de un mes.* (narrador oculto).

— *Es tan lindo mi bebé.* (mãe). (NÚÑEZ, 2002b, p. 5).<sup>54</sup>

Em outra passagem mais adiante, esse mesmo livro “Dime cómo es mi cuerpo”, quando fala diretamente com o leitor, no decorrer da narrativa, convida-o para elaborar seu próprio quebra-cabeça e fazê-lo com a ajuda do pai ou da mãe. Nesse sentido, esse conteúdo exprime a mensagem de que todas as crianças têm um pai e/ou uma mãe, conforme observável em:

*¿Quieres tener tu rompecabezas en casa?*

— *Hazlo con la ayuda de tu papi o mami. Dibuja los cuerpos en un papel, pégalo en una cartulina, dibuja las piezas del rompecabezas como tu quieras y recórtalas.* (narrador oculto). (NÚÑEZ, 2002b, p. 23).<sup>55</sup>

Entretanto, no que diz respeito a essa passagem, nem sempre uma criança conviverá com um pai e/ou uma mãe, ou mesmo não terá a quem chamar de pai e mãe.

Nesse modelo de família padrão-tradicional, o pai está presente no decorrer da gravidez da esposa e lhe acompanha inclusive na

<sup>53</sup> O livro “Dime cómo es mi cuerpo”, da mesma coleção equatoriana, é composto pelas personagens já identificadas da família Dávila — apenas relembrando: pai (José), mãe (Carmen), Gabriela (filha), José Miguel (filho bebê) — e mais um casal de avós.

<sup>54</sup> “Aquí vive a familia Dávila, o papai José, a mamãe Carmem, a filha Gabriela de três anos e o bebê José Miguel de um mês. (narrador oculto). — É tão lindo meu filhinho. (mãe).” (Tradução nossa).

<sup>55</sup> “Quer ter seu próprio quebra-cabeça em casa? — Faça-o com a ajuda de seu pai ou mãe. Desenhe corpos em um papel, cole em uma cartolina, desenhe as peças do quebra-cabeça como você desejar e recorte-as. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

consulta médica, conforme resalta o seguinte excerto extraído de “¿Y de dónde sale este bebé?”:

*Para ver si todo va bien, la pareja va a la consulta médica a menudo. Allí suelen hacer una **ecografía** a la madre.*

*La ecografía sirve para ver al feto en una especie de televisión.*

*En ese monitor se puede comprobar el tamaño del feto, cómo late su corazón o, cuando está más crecido, se es niño o niña.*

*La pareja hace partícipes a sus amigos y familiares de la noticia del embarazo. Piensan cómo llamar al bebé cuando nazca, preparan su ropita y todo lo necesario para cuando llegue.*

*Durante todo este tiempo la pareja está muy ilusionada y se pregunta si sabrán cuidar bien al bebé o no. Por eso les gusta hablar con las abuelas para que les cuenten cómo cuidaban ellas a sus bebés.*

*También pueden ir a unas clases dónde unas personas especializadas les enseñaran a la madre y al padre cómo comportarse en el momento del nacimiento del bebé.*

*Asimismo les explicarán la forma de bañarle, cambiarle los pañales y cómo amamantar, o el momento más conveniente para alimentarle con biberón o papillas.*

*Igualmente aprenden lo importante que es jugar con el bebé y mostrarle mucho cariño. (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009a, p. 16-17, grifo dos autores).<sup>56</sup>*

---

<sup>56</sup> “Para ver se tudo corre bem, o casal vai a uma consulta médica de tempo em tempo. Nela é costume fazer uma ultrassonografia na mamãe.

A ultrassonografia serve para ver o feto em uma espécie de televisão.

Nesse monitor é possível verificar o tamanho do feto, como bate seu coração, verificar seu crescimento e se é menino ou menina.

O casal compartilha com seus amigos e familiares a notícia da gravidez. Pensam como irão chamar o bebê quando ele nascer, preparam sua roupinha e tudo o que é necessário para quando ele chegar.

Nesse excerto o narrador oculto destaca a importância do acompanhamento médico e da ultrassonografia para acompanhar o desenvolvimento do bebê. Também aborda as atitudes do casal durante a gravidez, desde o falar aos amigos e familiares sobre ela, até o preparo do enxoval do bebê e qual será seu nome. Inclusive se questionam se saberão cuidar bem dele, perguntam às avós e avôs suas dúvidas ou até podem frequentar aulas para aprender as maneiras adequadas de se cuidar do bebê. Essa abordagem, conforme é apresentada ao leitor, parece legislar e normatizar sobre a vida do casal e seu processo de construção familiar, exibindo algo como uma receita a ser seguida. Assim, pode acabar refletindo uma normatividade centrada nos padrões sociais tradicionais, ainda na defesa do modelo de família padrão-tradicional.

Em outro momento, esse mesmo livro “¿Y de dónde sale este bebé?” mostra que o casal (heterossexual) já divide as tarefas do espaço doméstico, ainda representado pela figura da mãe-mulher e do pai-homem.

*Con la llegada del nuevo miembro de la familia, las labores de la casa aumentan, por lo que es necesario organizarse mejor. El padre y la madre se reparten las tareas y toda la familia se ocupa del orden y limpieza de la casa. (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009a, p. 22).<sup>57</sup>*

---

Durante todo esse tempo o casal está muito animado e perguntam-se se saberão cuidar bem do bebê ou não. Por isso conversam com seus avós para que lhes contem como cuidavam de seus bebês.

Também podem ir a cursos onde pessoas especializadas ensinam à mãe e ao pai como fazer no momento do nascimento do bebê.

Lá explicam também como dar banho no bebê, trocar de fraldas e como o amamentarão, ou o momento mais conveniente para alimentar com mamadeira ou papinha.

Igualmente aprendem a importância de brincar com a criança e lhe dar muito carinho. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

<sup>57</sup> “Com a chegada do novo membro da família, o trabalho da casa aumenta, por isso é necessário organizarem-se melhor. O papai e a mamãe dividem as tarefas e toda a família se ocupa da organização e da limpeza da casa. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

Nesse modelo de família padrão heteronormativo, a mãe tem um papel primordial no cuidado com os filhos e filhas, é ela a principal responsável pela saúde e bem estar da prole, como percebido em “Mamãe, como eu nasci?”:

*Na hora do banho, lave com água e sabão seu pênis ou vulva, ou peça a ajuda da mamãe ou de quem cuida de você.*

*Quando o pênis ou a vulva estiver coçando muito ou tiver alguma coisa diferente, tipo machucadinho, peça pra mamãe levar você ao médico. (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 23).*

Pode-se questionar a origem dessa responsabilidade ser atribuída principalmente à mãe e não ao pai, e por que não ser atribuída aos dois? Por que não se pode então, nesses casos, mencionar família no lugar de pai e mãe?

A presença forte de modelos de papéis sociais determinados, adequados a homens e mulheres na construção de uma família, também se reflete nas brincadeiras assumidas pelas personagens crianças, portanto algo que inicia desde a infância, quando o menino aparece representando o papel de pai e a menina o papel de mãe. Em “Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebés” aparece fortemente essa representação em:

— *Juguemos al papá y a la mamá.* (Esteban Andrés).

— *Yo soy la mamá.* (Gabriela).

— *Tendremos un bebé.* (Gabriela).

— *Sí, será una niña como mi hermana.* (Esteban Andrés).

— *Esta es nuestra hija. Le daré su biberón.* (Esteban Andrés).

— *Cambiaré su pañal.* (Esteban Andrés).

— *Yo le bañaré.* (Gabriela). (NÚÑEZ, 2002a, p. 38).<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> “— Vamos brincar de papai e mamãe. (Estevão André).”

Nesse excerto a personagem menina representa a mãe e o personagem menino representa o pai, ambos na brincadeira têm uma filha e então Esteban Andrés auxilia Gabriela, sua esposa na brincadeira, no cuidado com essa filha. Mas o que pode mostrar também essa brincadeira das crianças, conforme é apresentada, é que uma família é constituída por um homem e uma mulher, onde o pai será o homem e a mulher a mãe. Isso provoca a reflexão sobre as crianças que vivem com duas mães, ou dois pais, ou com outras pessoas e a forma como elas podem encarar essa sua realidade frente a esse padrão refletido nesse livro. Dependerá em muito do professor ou professora estar preparado — daí a importância de uma formação intencional inicial e continuada sobre educação sexual emancipatória —, revelando a diversidade e as diferentes possibilidades humanas de ser e estar no mundo com os outros.

Vivenciar os indicadores da vertente emancipatória da educação sexual pode ser parte de uma estratégia de ação político-pedagógica sobre o tempo presente vivido pelas pessoas, no sentido da libertação das pessoas, como já propôs Nunes (2002, p. 33), e mais, essa ação política “[...] será tão mais eficaz quanto maior for sua qualidade de sensibilizar pessoas, sentidos de mundos e coisas que andam ao nosso redor, [...]”.

Essa proposta também engloba explicitar a padronização da heteronormatividade como única possibilidade e a busca da superação dessa norma. Normas padronizadoras da heterossexualidade, portanto, encontram-se inclusive reapresentadas em livros para a infância, até em pequenos detalhes que podem passar despercebidos. Nessa direção, originário da heteronormatividade, Calegari (2006, não paginado) fala de um heterossexismo compulsório, que significaria

- 
- Eu sou a mamãe. (Gabriela).
  - Teremos um filho. (Gabriela).
  - Sim, será uma menina como minha irmã. (Estevão André).
  - Esta é nossa filha. Darei a ela a mamadeira. (Estevão André).
  - Trocarei sua fralda. (Estevão André).
  - Eu lhe darei banho. (Gabriela).” (Tradução nossa).

[...] o imperativo inquestionado e inquestionável por parte de todos os membros da sociedade com o intuito de reforçar ou dar legitimidade às práticas heterossexuais.

Pode parecer, em certa medida, estarem alguns dos livros refletindo esse heterossexismo compulsório? Esta também é uma pergunta que deixo em aberto para reflexão e novas pesquisas.

A heteronormatividade pode já não estar sendo tão clara e por isso precisamos de um olhar mais atento sobre os conteúdos e abordagens presentes nos livros de educação sexual intencional para a infância. É nesses conteúdos que ela pode se ancorar, como muitas vezes também em abordagens de outras mídias, abordagens essas nunca neutras e que sempre expressam produções de pessoas para pessoas.

O fato é que talvez alguns autores/as e ilustradores/as estejam ainda apresentando majoritariamente nos livros a família a partir do ideal cristão, machista, branco e heterossexual, apesar de muitos estudos já discutirem e questionarem esse padrão. Essa configuração familiar também existe e é legítima, o que os seres humanos não podem continuar praticando é a negação das demais configurações familiares no espaço escolar, pois eles podem estar lá ocupando cada sala de aula. Reforçar esse único modelo de família é reproduzir estereótipos e preconceitos, traduzidos muitas vezes em estigmas e discriminações. É preciso estar atento ao que Nunes (1996, p. 195) escreveu:

[...] a família desde suas origens institucionais, do mundo antigo até os nossos dias, já sofreu transformações e deverá passar por profundas mudanças. As condições materiais atuais, que envolvem os papéis de trabalho e ação social de homens e mulheres, apontam para isso.

É também tarefa dos professores e professoras conhecer o mais que puder a família de seus alunos e alunas, identificando seus aspectos e construindo formas de trabalho que contemplem e valorizem cada configuração familiar. Inclusive, cabe a esses e essas profissionais reconhecer aquelas famílias em que a maternidade ou paternidade não foi vista como motivo de grande felicidade, como pode acontecer.

Em “Mamãe, como eu nasci?” a descoberta da futura paternidade/maternidade (entendida nesse livro como proveniente apenas da relação sexual entre homem e mulher) aparece associada e motivo de grande felicidade, como se pode identificar na seguinte citação:

*Quando o homem e a mulher ficam sabendo que vão ser papai e mamãe, eles ficam muito felizes e começam a falar para toda a família.* (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 32).

Pode parecer, segundo essa afirmação, que é “natural” ou “biológico” do ser humano a felicidade pela descoberta da maternidade e paternidade. Contudo, ainda que possa parecer natural a ideia de felicidade com a maternidade/paternidade, essa é uma construção social e relativa a cada contexto de relações entre as pessoas. Destaca-se, no entanto, a possibilidade de haver crianças que percebem não terem sido motivo de felicidade, pois a gravidez representou “um problema” para seu pai e/ou mãe. Sabe-se da existência de pais e mães que falam desmedidamente que seu filho ou filha não foi alguém esperado e desejado, inclusive se sabe de relacionamentos entre pais/mães e filhos/filhas envolvendo outras formas de violência verbal e/ou corporal. Há que cuidar ao trabalhar esses livros com as crianças, identificando e respeitando a realidade vivida por elas, buscando questionar as verdades presentes em seus conteúdos como uma realidade possível, mas não única<sup>59</sup>.

Seguindo essa perspectiva de que filhos/filhas são sempre desejados por um casal (heterossexual) como percebido no texto anteriormente citado, o livro “Mamãe, como eu nasci?” aborda também a existência de casais impossibilitados de terem filhos/filhas, e que por isso muitos decidem pela adoção, o que é positivo. Todavia, o excerto a seguir traz algumas contradições a esse respeito a serem pensadas:

---

<sup>59</sup> No processo de educação sexual junto às crianças, destaca-se a importância de também trabalhar com elas os seus direitos, já explicitados em leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e também com beleza pelos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais.

*Outra coisa: nem sempre o homem e a mulher conseguem ter um bebê. Às vezes algum problema impede que isso aconteça.*

*Aí, por causa disso, muitos casais resolvem adotar uma criança. Mas o amor é o mesmo. O bebê não saiu da barriga da mamãe, mas a vontade de serem pais saiu do coração dos dois — e eles torcem igualzinho para que a criança cresça sadia e feliz. (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 39).*

Esse texto parece afirmar e legitimar que é natural um casal (homem e mulher) desejar tornar-se e se tornar pai e mãe de uma criança. Além disso, é confuso ao citar que “o bebê não saiu da barriga da mamãe”, pois ele saiu sim da barriga da mãe que o gerou! Não esclarece que essa mãe, por determinados motivos, não pode ficar com ele. Talvez ao situar o leitor que a mamãe é aquela que atualmente educa e cuida dessa criança o autor pudesse favorecer a percepção da existência de duas mães, a “biológica” e a “de coração” — como se fala corriqueiramente — explicitando de forma mais adequada, portanto, as contradições que existem nas relações humanas.

Essa percepção da maternidade e paternidade ou comportamentos humanos dados como “naturais”, em oposição ao que é humano, já foi criticada por Nunes (1996, p. 145) ao escrever que

este axioma centrado no conceito determinista do ‘natural’ lembra-nos a contraditória dinamicidade da condição humana, esta sim arbitrária, aberta, livre de determinismos, capaz de construir-se continuamente como diferente; [...].

Outro livro, denominado “¿Qué hacen papá y mamá?”, de origem espanhola, também parece explicitar que a maternidade/paternidade pertence ao ritmo da vida de um casal (entendido novamente como constituído por homem e mulher), conforme observável em:

*— Ahora que son novios, ¿tendrán un hijo?  
Cuando una pareja está enamorada, suele querer  
vivir en la misma casa para poder verse más a*

*menudo. Así pueden hablar todos los días de lo que les gusta o les preocupa.*

*Pueden hacer la comida juntos, cuidar a la otra persona si está enferma, o preparar una excursión.*

*También les gusta dormir en la misma habitación y hacer el amor.*

*Después de vivir así durante un tiempo, si ven que se llevan bien, algunas parejas se dan cuenta de que les gustaría tener un bebé y formar una **familia** más grande.*

*Han pensado mucho sobre ello, porque tener hijos o hijas es una cosa muy importante. Ya saben que tendrán tiempo para estar con el bebé y jugar con él. También saben que podrán darle de comer y vestirle. Y, sobre todo, tienen muchas ganas de cuidar a su niño o niña, enseñarle a vivir y a que se haga mayor. (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009b, p. 11-12, grifo dos autores).<sup>60</sup>*

Conforme complementa a ilustração, esse casal é branco, aparentemente de classe média e pleno de amor, talvez representando uma realidade, porém o livro se esquece de tantas outras possíveis, acabando por legitimar apenas o padrão existente. Além disso, o texto tece uma série de recomendações de responsabilidade do casal para se

---

<sup>60</sup> “— Agora que se casaram, terão um filho?

Quando um casal está apaixonado, é comum desejarem viver na mesma casa para poder se verem com mais frequência. Assim, podem se falarem todos os dias do que gostam ou lhes preocupam.

Podem cozinhar juntos, cuidarem-se quando um ou outro está doente ou planejarem uma viagem. Também gostam de dormir na mesma casa e fazer amor.

Depois de viverem assim durante um tempo e perceberem que juntos vivem bem, alguns casais se dão conta de que gostariam de ter um bebê e formar uma família maior.

Pensam muito sobre isso, pois ter filhos ou filhas é algo muito importante. Já sabem que terão tempo para estar com o bebê e brincar com ele. Também sabem que terão condições de alimentá-lo e vesti-lo. E, sobretudo, têm muita vontade de cuidar de seu filho ou filha, ensinar-lhe a viver até que se torne maior. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

ter um filho/filha. Portanto, nesse excerto de “¿Qué hacen papá y mamá?”, as autoras lançam mão de estratégias de explicação articuladas à reprodução de um único padrão de família sócio-histórico e culturalmente construído. Dessa forma, essa abordagem parece destacar o que Maia e Maia (2005, p. 51-52) afirmam ser uma face da repressão sexual:

embora não estejam consolidadas na forma de leis, há pressões sociais reais, que se traduzem em obrigações para os indivíduos: ter que ser heterossexual, casar-se com tal idade (especialmente as mulheres), ter filhos após o casamento (para a construção de uma família feliz), ser bela (incluindo aí um corpo escultural), ter que sentir orgasmos, ter ereção e um bom desempenho sexual, etc.

Pressões sociais essas que, embora não consolidadas na forma de leis, ao reproduzirem padrões normatizantes de modelos de ser, reforçam a repressão sexual.

Também o livro “Sexo não é bicho-papão!” aparentemente evidencia esse modelo de família padrão-tradicional associado à reprodução humana no seguinte excerto:

— *Ah! Filho. Papai e mamãe têm uma novidade para você.* (pai).

— *A mamãe está esperando um bebê. Você vai ter um irmãozinho.* (mãe).

— *OBA! OBA! OBA! Ué, como meu irmãozinho foi parar na barriga da mamãe?* (Leo).

— *Papai vai explicar.* (pai).

— *Para fazer um bebê, é preciso de um homem e uma mulher.* (pai).

— *Esse homem e essa mulher, que serão o papai e a mamãe do bebê, precisam ficar juntinhos, podem trocar carinhos e, depois sem roupa, ter uma relação sexual.* (pai).

— *Olha o desenho, filho: aí, com o pênis durinho, já dentro da vagina da mulher, saem milhões de espermatozoides.* (pai).

— *Todos vão em direção ao óvulo da mulher, mas só um vai entrar nele... mas são muito pequenininhos, só dá pra ver com a ajuda de um aparelho: o microscópio.* (pai).

— *Quando o óvulo e o espermatozóide se encontram, é o primeiro passo para formar o bebê.* (pai).<sup>61</sup> (RIBEIRO, 2006b, p. 32-39).

Nessa citação o pai tem um papel preponderante, é ele que explica como é que a mãe engravidou. A ela cabe apenas anunciar sua gravidez. O pai explica a gravidez como um processo que necessita do homem e da mulher, que fiquem juntos, podem trocar carinhos e só depois que estiverem sem roupa, poderão ter uma relação sexual. Então, depois que o pênis já está na vagina da mulher, saem os espermatozóides, dando a entender que a ejaculação é instantânea à introdução do pênis na vagina. Nessa direção, quando ressalta esse modelo de família com o papel preponderante do pai, parece destacar a normatividade centrada nos padrões sociais tradicionais, assim reforçando a heteronormatividade.

Reiterando, essa (re)produção seletiva de conteúdos, reflexo de padrões sociais e redutora do existir humano e de uma única forma de expressão de sua corporeidade, pode contribuir nos processos de legitimação da ordem, da norma e dos padrões tradicionais heteronormativos. Essa (re)produção parece ser uma expressão da vertente normativa institucional já apresentada por Nunes (1996, p. 182):

[...] o discurso normativo repressivo defende o casamento, critica a liberação sexual, exalta a figura da mãe, organiza e dignifica a figura do homem como macho e poder, e tende a tratar as vivências sexuais sobre o paradigma da procriação.

Nessa direção, parece se destacar a forte presença nos conteúdos textuais dos livros o relacionamento sexual visto como algo praticável entre um homem e uma mulher em uma relação conjugal

---

<sup>61</sup> A repetição da menção à personagem que fala (pai) e a divisão em parágrafos foi feita, pois, cada um deles ocorre em páginas subsequentes.

heterossexual, seja de enamoramento ou supondo-se já matrimonial. Portanto, deixa de fora todo e qualquer relacionamento sexual que não faça parte deste padrão binário homem-mulher, reforçando a normatividade centrada nos padrões sociais tradicionais.

Contudo, cabe fazer o seguinte esclarecimento: segundo Melo (2004) e Melo e Pocovi (2008) as relações sexuais compreendem todas as relações humanas já que todos os seres humanos são seres sexuados. Nessa compreensão, ninguém é capaz de se separar da sua dimensão da sexualidade em nenhum momento da vida, estando essa dimensão presente em todas essas relações estabelecidas entre os seres, uns com os outros no mundo.

Nessa direção, por relações sexuais também se pode entender as práticas entre seres humanos de intimidade, de troca de carinho, e não apenas o ato sexual em si. Esse último conceito é utilizado para prosseguir nas considerações adiante.

Dentre os livros para a infância analisados “Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebés” aparece esta relação entre amor conjugal e relações sexuais no trecho que segue:

— *Estamos muy juntos haciendo el amor.  
Sentimos algo muy especial, porque nos amamos  
mucho.* (mãe). (NUÑEZ, 2002a, p. 26).<sup>62</sup>

Nessa frase a princípio não haveria nada a se questionar, exceto a conotação para o “fazer amor” como padrão para relação sexual, pois fala que o casal sente algo especial nessa relação porque se amam muito. Embora essa abordagem seja uma das que também se espera em uma expressão emancipatória da educação sexual — a da união de pessoas que se amam e são felizes e satisfeitas também em suas relações sexuais —, parece ser limitada ao transmitir uma forma de relação sexual e não questionar a possibilidade de outras formas dessas relações. Ao esquecer-se das contradições existentes no processo da vida humana talvez se esteja reproduzindo uma vertente ilusória e fantasística das relações humanas, ou mesmo produzindo uma nova onda de “Conto de Fadas”. Cabe perguntar que educação sexual se está desenvolvendo com esses conteúdos com abordagens que pouco explicitam sobre as

---

<sup>62</sup> “— Estamos bem juntinhos fazendo amor. Sentimos algo muito especial, porque nos amamos muito. (mãe).” (Tradução nossa).

dificuldades do relacionamento humano? Essa criança leitora estará preparada para enfrentar realidades diferentes dessa expressa nos livros analisados? Essas perguntas merecem ser respondidas, entretanto, nesta pesquisa ficam como sugestão para reflexão ou como sugestão para novas pesquisas.

Chauí (1984, p. 32) em seu livro “Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida” fala sobre os contos de fadas:

do ponto de vista da repressão sexual, os contos são interessantes porque são ambíguos. Por um lado, possuem um aspecto lúdico e liberador ao deixarem vir à tona desejos, fantasias, manifestações da sexualidade infantil, oferecendo à criança recursos para lidar com eles no imaginário; por outro lado, possuem um aspecto pedagógico que reforça os padrões da repressão sexual vigente, uma vez que orientam a criança para desejos apresentados como permitidos ou lícitos, narram as punições a que estão sujeitos os transgressores e prescrevem o momento em que a sexualidade genital deve ser aceita, qual sua forma correta ou normal. Reforçam, dessa maneira, inúmeros estereótipos da feminilidade e da masculinidade, ainda que, se tomarmos os contos em conjunto, os embaralhem bastante.

Outra marca dessa subcategoria da normatização do modelo de relações heteronormativas é entender o relacionamento sexual como resultado do amor entre homem e mulher. Nessa abordagem associam-se as expressões “fazer amor” e relação sexual como uma única coisa, isto é, ambas como sinônimos. Em “Mamãe, como eu nasci?” isso parece se refletir nesta passagem:

*Viu? É o homem e a mulher se amando — tendo uma relação sexual.*

*Outra coisa, cada pessoa sente prazer de maneira diferente. Pode-se ficar quietinho, falar, brincar, gemer, mas não de dor, de prazer. (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 31).*

Esse texto reitera a unicidade entre sexo e amor, podendo confundir as crianças leitoras fazendo-as pensar que ambos têm o mesmo sentido e significado, refletindo uma visão simplista da sexualidade. Além disso, essa passagem exhibe uma abordagem de relação sexual vista numa perspectiva de “amor romântico”, que parece ser em alguns casos complementar ao que muitas crianças assistem junto com seus pais e/ou mães em novelas hoje existentes.

“Sexo não é bicho-papão!” também apresenta um conteúdo textual que ressalta esse amor entre pai e mãe do qual resulta o “fazer amor” entre o casal, segundo o excerto:

— *O meu pai e a minha mãe gostam de ficar namorando. Eles gostam de ficar juntinhos, se abraçando e se beijando. E às vezes falam de fazer amor. Mas eu não sei direito que negócio é esse, não!* (Leo).

— *É quando o papai e a mamãe querem ficar bem juntinhos, ter uma relação sexual. Mas tudo isso com muito carinho...* (pai). (RIBEIRO, 2006b, p. 27- 28).

Esse padrão de relacionamento amoroso entre as pessoas é, dentre outros, um dos esperados e sonhados, buscados pela perspectiva emancipatória. Mas, nessa perspectiva também há que considerar a existência da contradição inerente aos processos de existência de cada ser humano como possibilidades vivenciadas já pelas crianças.

Nesse sentido, retomando considerações anteriores sobre o trabalho de professores e professoras ao utilizar esses livros em seus processos de educação sexual junto à infância, é importante desenvolver uma reflexão crítica sobre esses conteúdos presentes nas obras junto aos seus alunos e alunas. É preciso dar voz às crianças para que expressem suas concepções, seus conhecimentos e noções sobre a sexualidade juntamente com o apoio desses livros e assim professores e professoras possam construir, com suas crianças, novos saberes sobre a sexualidade humana.

Esse carinho, desejo e prazer relacionados apenas à relação sexual entre homem e mulher, já acentuados no trecho anterior de “Sexo não é bicho-papão!”, aparece também em “Mamãe, como eu nasci?”, como podemos observar em:

— *Mas como são feitos os bebês?*  
*Quando um homem e uma mulher se gostam muito, eles sentem vontade de fazer carinho, de ter contato do corpo de um com o do outro, de ter uma relação sexual. Mas, além do carinho, esse homem e essa mulher desejam ter um bebê. É sobre isso que vamos falar.* (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006b, p. 24).

Essa passagem destaca que o desejo sexual é sempre resultado do amor que sentem homem e mulher um pelo outro. Percebe-se, nesse sentido, fortemente a relação entre ato sexual como resultado do amor entre homem e mulher, mas não como algo possível de acontecer pelo desejo que pessoas adultas sentem entre si ou como resultado de um possível acordo que podem estabelecer e dele terem uma relação sexual. Além disso, essa abordagem oculta que uma relação sexual pode acontecer sem o consentimento entre as pessoas, como infelizmente pode ocorrer.

De acordo também com esse trecho os bebês são resultado desse amor e do carinho que o casal sente entre si e de uma dessas relações sexuais. Portanto, visualiza sim as relações sexuais como fontes primeiramente de prazer. Sabe-se que é fundamental as crianças perceberem que uma relação sexual não é exclusiva para a reprodução humana, pois os seres humanos são sujeitos de desejo e prazer por serem maravilhosamente sexuados (MELO, 2004, MELO; POCÓVI, 2009), assim como é fundamental perceber que uma relação sexual pode resultar do amor que existe entre ambos.

Entretanto, esse texto citado, especificamente, pode acabar legitimando novamente o padrão de relacionamento conjugal heterossexual ao associá-lo diretamente à reprodução humana. Assim, a tônica está sobre o desejo entre homem e mulher, mas ligado apenas ao desejo do casal de ter um bebê, o que pode refletir a normatividade centrada nos padrões sociais tradicionais e enfatizar a defesa do modelo de família padrão-tradicional.

É possível que esse padrão de família, prevalecendo nesses livros, favoreça o equívoco de perceber como “natural” homens e mulheres relacionarem-se apenas desse modo binário, como um correto “fluxo da vida”. Nunes (1996, p. 196) é claro ao escrever que

ao afirmar a imutabilidade das coisas ou determinismo religioso ou natural dos papéis e formas de vida estamos engessando a história e quase sempre negando a dinamicidade da condição humana. [...] A busca da compreensão histórica reveste-se de uma qualidade essencialmente científica para a análise das formas de viver a sexualidade.

Ainda no que diz respeito aos afetos nas relações sexuais entre homens e mulheres, e reforçando o padrão de família monogâmico e heterossexual, “Mamãe, como eu nasci?” continua a explicação sobre de onde vêm os bebês, sendo desses afetos entre homem e mulher que resulta a gravidez, conforme segue:

*A relação sexual pode começar com o homem e a mulher fazendo carinho e se abraçando muito forte. O homem beija a mulher e ela também beija o homem. E é tão bom, que os dois sentem vontade de ficar assim por muito tempo.*

*Já nesse momento o pênis está duro (ereto), bem maior do que é normalmente. E a vulva também fica um pouco molhadinha.*

*Eles ficam bem juntinhos, bem abraçadinhos e, então, o homem coloca o pênis dentro da vagina da mulher. A mulher gosta muito e o homem também. O homem movimenta o pênis para dentro e para fora da vagina várias vezes com a ajuda da mulher.*

*... E eles vão se acariciando, se beijando, se abraçando, até acontecer um momento muito especial. É o mais gostoso de todos: o orgasmo, quando o homem e a mulher se sentem muito bem e felizes. (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 24-26).*

Esse excerto descreve uma relação sexual entre um homem e uma mulher revestida de carinho, desejo e amor que sentem um pelo outro, confluindo no orgasmo, inclusive dando a entender que ambos o têm ao mesmo tempo.

Essa beleza transmitida pelo texto sobre a vivência de um relacionamento sexual, importante de ser ensinada às crianças, também esquece outras realidades e parece buscar ser vista como a única possível, senão a melhor. É de conhecimento que ainda hoje há muitas mulheres vítimas de opressão, condenadas ou proibidas de sentirem prazer, as diferentes formas de violência sexual que sofrem, como o estupro, as relações sexuais casuais que, desprotegidas, resultam em gravidez. Tal citação, se usada sem crítica, pode ajudar a negar, de certa forma, todo o processo histórico de luta feminina para reconhecimento da mulher como sujeito de direitos e de prazer...

Pode-se com certeza questionar se esse padrão de relacionamentos sexuais ocorreu de fato com todos os possíveis leitores desses livros? Será que todas as relações sexuais que conheceram e conhecem são resultado de afetos, desejo e prazer? Será que nossas avós, ou as avós das crianças leitoras, foram pessoas que se concebiam como sujeito de prazer? Essas são reflexões importantes de serem feitas pelos professores e professoras da infância ao trabalharem esse conteúdo com as crianças. Não se pode esquecer que, como já apontou Melo (2004, p. 178), “[...] que o Ser-corpo-mulher muitas e muitas vezes foi marca profunda de interdição do seu estar no mundo”.

Sobre essa questão da mulher na contemporaneidade, concordo com Melo (2004, p. 182) segundo a qual

vivemos hoje um universo cultural contraditório. Temos por um lado grandes avanços nas conquistas femininas como, por exemplo, o advento da pílula anticoncepcional, que favoreceu principalmente uma vivência mais plena da mulher como Ser-corpo-sexuado no mundo, tanto na esfera privada como na pública, já que a liberou do fantasma da concepção não desejada. Esses e outros avanços estão convivendo lado a lado, no cotidiano, com muitos mitos e estigmas redutores da humanidade feminina que perduram desde os tempos de Eva. Assim vivemos nós, mulheres do século XXI!

Sobre essa normatização da relação sexual entre homem e mulher, “Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebés” parte da explicação da reprodução humana para chegar à essa aparente

normatividade centrada nos padrões sociais tradicionais, mesmo que ressaltando a dimensão do afeto, desejo e prazer:

— *Mmm... Y como entran los espermato...zoides para encontrar al óvulo?* (Gabriela).

— *Los dos nos queremos mucho, nos gusta abrazarnos, besarnos, y acariciarnos. Sentimos deseos de desnudarnos y hacer el amor.* (pai).

— *Mi pene se pone duro y se para, quiero ponerlo dentro de la vagina de mamá.* (pai).

— *Yo también lo deseo; mi vagina está blanda y húmeda. Nos gusta mucho hacer el amor o tener relaciones sexuales. Estamos muy juntos haciendo el amor. Sentimos algo muy especial, porque nos amamos mucho.* (mãe).

— *En ese momento sale un líquido del pene de papá y entra por la vagina.* (mãe). (NÚÑEZ, 2002a, p. 25-26).<sup>63</sup>

Nessa passagem a relação sexual novamente é explicada como resultado do amor e desejo existente entre o pai e a mãe e, dela, resultando uma sensação de prazer muito forte ao ocorrer a ejaculação. Tudo isso porque se amam muito. O pai fala sobre o desejo e afeto que antecede o ato em si, depois fala sobre a penetração, chamando a isso de fazer amor. A mãe também fala que sente desejo e como ele se manifesta em seu corpo. Relaciona então os nomes “fazer amor” e “ter relações sexuais” como equivalentes, o que pode confundir a criança a

---

<sup>63</sup> “— Mmm... E como entram os espermato...zóides para encontrar o óvulo? (Gabriela).

— Nós dois nos desejamos, nos abraçamos e beijamos, fazemos carinho um no outro. Sentimos vontade de nos despirmos e fazer amor. (pai).

— Meu pênis se enrijece e fica ereto e desejo colocá-lo dentro da vagina da mamãe. (pai).

— Eu também desejo a seu pai, minha vagina fica branda e úmida. Gostamos muito de fazer amor, ou seja, ter relações sexuais. Ficamos bem juntinhos fazendo amor. Sentimos algo muito especial, porque nos amamos muito. (mãe).

— Nesse momento sai um líquido do pênis do papai que entra pela vagina. (mãe).” (Tradução nossa).

achar que sempre quando se ama é que se tem relações sexuais, ou vice-versa, o que nem sempre ocorre. Portanto, reveste o ato sexual de romantismo, o que pode levar a criança, quando jovem ou adulta, a achar que não poderá ter relações sexuais com pessoas pelas quais apenas sente desejo, mas não amor, mas sim somente no casamento heterossexual. Assim, parece reforçar a normatividade centrada nos padrões sociais tradicionais e a defesa do modelo de família padrão-tradicional.

Relembrando a subcategoria anterior, a normatização do reducionismo biológico com vieses na informação científica, em relação a presente subcategoria e de acordo com os textos elencados até então, talvez seja possível considerar a evidência da reprodução humana vista unicamente como decorrente da relação sexual entre homem e mulher, sujeitos adultos e que formam um casal — que sempre se ama — e por isso desejam ter filhos/filhas. À primeira vista, sabe-se que é principalmente pela relação sexual que ocorre a reprodução, mas também é possível o conhecimento de muitos casos de pessoas que não podem ter filhos, pessoas que desejam ter uma produção independente, casais homossexuais que escolhem/desenvolvem estratégias para serem pais/mães, entre outras realidades.

Não obstante essas considerações, os livros de forma geral podem estar reafirmando a reprodução humana exclusivamente resultante da relação sexual entre homem e mulher, contribuindo por sua vez a estimular um ideal de orientação sexual, diga-se heterossexual. Também se pode considerar que essa identificação da reprodução humana pela relação sexual entre homem e mulher, portanto uma relação heterossexual, pode acabar por valorizar esse tipo de relacionamento invalidando os demais.

As possibilidades de construção de uma família, ser ou não pai(s) e/ou mãe(s), são várias que, embora necessitem ser explicadas de determinadas formas pelos livros para a infância, precisam, ao trabalharmos com as crianças, lembrar as diferentes possibilidades de construção familiar não contempladas por esses livros. As configurações familiares são construídas pelas pessoas inseridas em uma cultura e em uma dada história social. Essa visualização da diferença permite não apenas o seu reconhecimento, mas pode inclusive legitimá-la como uma forma de viver a vida, não menos qualificada que a maneira “padrão” de se viver.

As crianças com as quais professores e professoras convivem e devem (teoricamente) ensinar-lhes e preparar-lhes para a vida futura podem inclusive já pertencer a uma dessas diferentes realidades que não correspondem ao modelo padrão, e por isso precisam esses/essas profissionais dar visibilidade a elas possibilitando-lhes também a sensação de pertencimento no mundo em que habitam. Nesse processo de educação sexual, também escrevem Nunes e Silva (2000, p. 83) que

[...] nosso papel de educador é o de interferir, no limite de nossa competência, na crítica aos modelos repressivos/permisivos para a construção de uma sexualidade humanizada, erótica e lúdica, só possível numa relação de confiança e afeto.

Essa afirmação fundamenta e fortalece o objetivo desta pesquisa em colaborar com um trabalho emancipatório de educação sexual para a infância, pelo qual somos também responsáveis, frente às padronizações e normatizações existentes sobre a sexualidade humana e que devem ser desveladas e superadas.

Contudo, alguns dos textos dos livros de educação sexual intencional para a infância analisados, ao também explicitarem relações de afeto entre suas personagens, podem talvez auxiliar as crianças leitoras na construção de modelos de relações afetivas. Nesse caso, podem servir como contraponto em um mundo em que o poder econômico muitas vezes prepondera sobre as próprias relações humanas. Em tal realidade contraditória pessoas confundem umas as outras como mercadorias de consumo, ideias já bem exploradas por Nunes (1996) na vertente consumista-quantitativa pós-moderna, explorada no capítulo 3 deste trabalho.

Entretanto, há que se cuidar com os conteúdos preponderantes nesses livros específicos, quando expressam apenas a sexualidade da perspectiva heterossexual reproduzida em práticas como casamento monogâmico, família tradicional, amor romântico, etc. Assim, podem acabar por reforçar a heteronormatividade ao expressar a heterossexualidade como a norma e modelo padrão de ser no mundo.

Parece haver nos conteúdos textuais dos livros analisados a presença ínfima de uma abordagem sobre a questão da família homoparental, daí se percebe a dificuldade que ainda hoje se tem para

dialogar sobre homossexualidade. Nunes (1996, p. 194) justifica essa ausência de diálogo sobre a questão da homossexualidade:

[...] um dos assuntos mais ausentes é precisamente a questão da homossexualidade, pela dificuldade teórica de abordar o tema e pela insuficiência teórica em compreendê-lo como uma forma legítima de vivência da sexualidade.

Com isso, podemos estar ferindo o direito à liberdade sexual ao ser exibido nos livros, sem chamar a atenção para essa definição de tema, apenas uma face da capacidade humana de expressar seu potencial sexual, ou seja, heterossexual. Parece haver também certa coerção sobre os outros diferentes potenciais sexuais, já que “aquilo que não é visto, não é lembrado” — como se diz popularmente —, e se não é lembrado, talvez seja porque se espera exprimir seu suposto menor valor social.

Sendo assim, o que parece se destacar nos livros é uma heteronormatividade reapresentada, pois tornam a apresentar normas sociais heterossexuais, reforçando-as. E, ainda que históricas e tradicionais, essas normas permanecem de uma forma ou outra preponderando em conteúdos desses livros por meio dos papéis sociais que as personagens assumem e dos excertos que os expressam com ênfase.

Sobre o ser homem e o ser mulher e suas ocupações sociais/profissionais, encontro em “Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebés” a rerepresentação da heteronormatividade na ocupação masculina e feminina em diferentes profissões, como pode ser percebida em no trecho a seguir:

*Mientras tanto, el doctor atendió a mamá, le llevaron a una habitación y descansó un poco. La enfermera te trajo envuelta en una manta.* (narrador oculto).

— *Mi hijita... te quiero mucho.* (mãe). (NÚÑEZ, 2002a, p. 17).<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> “Enquanto isso, o médico atendeu a mamãe, levaram-na para um quarto para descansar um pouco. A enfermeira te trouxe envolvida em uma manta. (narrador oculto).

— Minha filhinha... te amo muito. (mãe).” (Tradução nossa).

O excerto destacado fala do atendimento do médico à mãe para que ela pudesse descansar após o nascimento da filha e da enfermeira que lhe trouxe depois sua filha. Portanto, o profissional médico, chamado no livro por Dr. Torres, é o homem e a enfermeira é a mulher. O homem, nesse caso, acaba ocupando a profissão dita de maior prestígio e reconhecimento social, pois a medicina, em relação à enfermagem é, ainda hoje, considerada socialmente — não que seja realmente, pois ambas se ocupam ou deveriam se ocupar de salvar vidas — uma profissão mais valorizada, e nesse caso cabendo ao homem ocupá-la.

Entretanto, o padrão social de papéis sociais adequados a homens e mulheres é, em parte, minimamente alterado no seguinte excerto de “Sexo não é bixo-papão!” em que apresenta o homem já ocupando o espaço da cozinha:

— *Olha! Meu pai está lavando a louça. Ele também passa roupa, arruma a casa e sabe que faz bolo melhor que a minha mãe. Hummm!!!... Deu até vontade de comer.*

— *Todo mundo devia fazer essas coisas, né?*  
(Leo). (RIBEIRO, 2006b, p. 16-17).

De acordo com essa passagem, Leo fala sobre as atividades que seu pai realiza como lavar a louça, passar a roupa e fazer bolo, esses que ficam melhores que o da sua mãe, em seguida afirma que todos deveriam fazer isso. Com essa passagem é possível identificar talvez uma quebra de paradigmas, com o pai já executando ações consideradas femininas, como lavar a louça, passar roupa e fazer bolos. Mas, observa-se também que, o pai supera a mãe não apenas quando quebra paradigmas de papéis sociais, mas a supera também nos resultados das funções que antes seriam somente suas, pois seu bolo é melhor do que o da esposa. Ou seja, na sutileza de uma mensagem que busca romper com padrões e papéis sociais, se esconde a manutenção da superioridade masculina. Com isso, pode estar refletindo uma abordagem de enquadramento de homens e mulheres ainda em relações de superioridade e inferioridade.

A passagem machista presente nesse excerto de “Sexo não é bicho-papão!” lembra Nunes (2002, p. 75) quando aborda essa questão

revelando que o machismo é a manifestação do desprezo e aversão à mulher, em suas palavras: “discrimina e despreza a mulher e a condição feminina, não admitindo a igualdade dos sexos ou a construção social e histórica desses papéis sexuais”.

O domínio da figura masculina e paterna sobre o lar, a vida da família e a educação dos filhos/filhas parece se explicitar em “Sexo não é bicho-papão!”, quando o pai e a mãe de Leo vão lhe contar que ela está grávida, Leo então reage da seguinte forma:

— *OBA! OBA! OBA!*

— *Ué, como meu irmãozinho foi parar na barriga da mamãe?* (Leo). (RIBEIRO, 2006b, p. 33).

Ao que imediatamente seu pai lhe responde:

— *Papai vai explicar.* (pai). (RIBEIRO, 2006b, p. 34).

Assim, o pai acaba preponderando sobre a mãe também na educação sexual intencional dos filhos/filhas, enquadrando-os em relações de superioridade e inferioridade.

Entretanto, homens e mulheres são seres com imensas possibilidades de ser e estar no mundo com os demais, e por isso precisam assumir a maravilhosa experiência da vida com igualdade, liberdade, responsabilidade e consciência. E nenhuma categoria, quer seja a ideia de homem ou de mulher ou seus padrões sociais construídos e reconstruídos, deveria coibir ou reprimir suas capacidades ou potencialidades. Nesse sentido Nunes (1996, p. 193) entende que:

todavia, temos condições históricas e teóricas de superar o reducionismo machista e as grandes considerações e preconceitos que cercam o modelo patriarcal. Não podemos mais conviver com preconceitos e rótulos que partem da superioridade ou da inferioridade de homens e mulheres. Todo aquele que busca envolver-se com a formação de homens e mulheres para a liberdade de ser e para a complementaridade de suas identidades construídas deveria saber que hoje, com o avanço das Ciências Humanas e da

pesquisa, temos clareza de que homens e mulheres são formas de viver a grande condição humana, e não estão submetidas a este ou aquele projeto pré-determinado.

Partindo dessas reflexões em que o homem prepondera sobre a mulher, passa-se a apresentar o que nos livros parece se expressar a respeito da superioridade do papel da mãe na relação com os filhos e filhas, ou seja, na maternidade padrão. Nos excertos destacados na sequência parece se exibir a ideia do amor materno hiperacentuado, expressando talvez a normatividade centrada nos padrões sociais tradicionais, com a defesa do modelo de família padrão-tradicional e o enquadramento de homens e mulheres em relações de superioridade e inferioridade, pois nesses casos é a mulher, como mãe, que supera o homem no cuidado e amor com os filhos e filhas.

Na leitura dos livros para a infância foi possível perceber em seus conteúdos textuais o papel de mãe que lembrava o chamado “mito do amor materno”. Elisabeth Badinter (1985, p. 367) afirma que o amor materno não é algo inato às mulheres, mas um aspecto histórico, cultural, relativo e volátil, ou seja,

ao se percorrer a história das atitudes maternas, nasce a convicção de que o instinto materno é um mito. Não encontramos nenhuma conduta universal e necessária da mãe. Ao contrário, constatamos a extrema variabilidade de seus sentimentos, segundo sua cultura, ambições ou frustrações. Como, então, não chegar à conclusão, mesmo que ela pareça cruel, de que o amor materno é apenas um sentimento e, como tal, essencialmente contingente? Esse sentimento pode existir ou não existir; ser e desaparecer. Mostrar-se forte ou frágil. Preferir um filho ou entregar-se a todos. Tudo depende da mãe, de sua história e da História. Não, não há uma lei universal nessa matéria, que escapa ao determinismo natural. O amor materno não é inerente às mulheres. É “adicional”.

Nesse sentido, em qualquer abordagem do papel materno há que considerar a formação sócio-histórica e cultural dessa mãe. O amor materno é uma construção que depende de vários fatores, portanto é equivocada a apresentação do amor materno como algo biológico-natural. Livros para a infância que reproduzam esse mito talvez estejam fortalecendo preconceitos e estereótipos contra as mães que não se enquadram nesse perfil.

Sobre essa construção da maternidade Beauvoir (1980, p. 290) escreve que

a relação da mãe com os filhos define-se no seio da forma global que é a sua vida; depende de suas relações com o marido, com o passado, com suas ocupações e consigo mesma; é um erro nefasto tanto quanto absurdo pretender ver no filho uma panacéia universal.

Sendo assim, ser mãe não se limita a um padrão dado como correto, cada mãe vai se construindo na sua prática diária, com base na sua história pessoal, inserida em uma cultura. Erra e acerta a cada passo, como todo ser humano. Ainda que se tenha um projeto humano para a maternidade, ele não pode ser impositivo sob a pena de não se respeitar a diversidade e a dialética humana.

A exploração de uma única realidade da ocasião de ser mãe, dada como algo perfeito, parece mostrar a intenção de formar um padrão de ser mãe como um ser impecável, perfeito, amoroso, como algo natural de si. O resultado disso é a repercussão e reforço do chamado mito do amor materno.

O livro “¿Y de dónde sale este bebé?” ressalta a reação da mulher ao descobrir sua gravidez, partindo de como ela pode saber se está grávida em:

*Como quiere estar segura, va a la consulta médica a que le hagan un análisis de orina con el que le podrán confirmar si está embarazada. Ese día se lleva una gran alegría. Sabe que si todo va bien, alrededor de nueve meses después nacerá su hijo o hija. Se cuida a sí misma más, para que su futuro bebé pueda nacer sin problemas. Dejará de tomar*

*algunas medicinas que perjudicarían al embrión o al feto.*

*Si fuma, deberá dejar de hacerlo, porque no es bueno para ella y aún es mucho peor para el hijo o hija que lleva en su interior.*

*Su alimentación será buena y variada. También le viene bien hacer ejercicio suave para estar en forma, como por ejemplo ir a nadar a la piscina. [...] (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009a, p. 14-15).<sup>65</sup>*

Assim, com um exame de urina a mulher confirma a gravidez e a partir disso passa a cuidar mais de si mesma tendo em vista a saúde do bebê, deixa de tomar medicamentos que podem prejudicá-lo, deixa de fumar e passa a ter uma alimentação adequada, inclusive sugere a prática de exercícios leves. Ou seja, a descoberta da gravidez altera “naturalmente” a rotina de uma mulher por saber que é responsável pelo bem-estar e saúde do bebê, o que é um dado científico.

Mais adiante o livro “¿Y dónde sale este bebé?” fala sobre o comportamento da mãe após o nascimento da filha ou filho:

*Una vez que el bebé ha nacido, a la madre le gusta que le coloquen encima a su hija o hijo para acariciarle y darle calor y afecto.*

*Es la primera vez que la madre ve a su bebé. Aunque está muy cansada, se siente muy feliz. ¡Por fin ha llegado!*

---

<sup>65</sup> “Como deseja ter certeza, a mulher vai a uma consulta médica para que lhe façam uma análise de urina, com isso poderá confirmar se está grávida.

Esse dia será de grande alegria. Sabe que se tudo correr bem, por volta de nove meses depois nascerá seu filho ou filha.

Cuida-se a si mesma para que seu futuro bebê possa nascer sem problemas. Deixará de tomar alguns remédios que prejudicariam o embrião ou o feto.

Se fuma, deverá deixar de fazer isso, pois isso não é bom para ela e muito pior para o filho ou filha que leva em seu interior.

Sua alimentação será adequada e variada. Também é bom que faça exercícios suaves para estar em forma, como nadar em uma piscina. [...]” (Tradução nossa).

*Después del nacimiento, la madre vuelve a tener contracciones para expulsar la placenta, que ya no es útil dentro del cuerpo. El parto ha sido emocionante.*

*La madre y el bebé necesitan quedarse tres o cuatro días en el hospital para descansar y comprobar que están bien.*

*Después de esos días de reposo en el hospital, se marcharán juntos a casa con el papá. El bebé exige mucha atención y cuidados. (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009a, p. 20).<sup>66</sup>*

Portanto, após o nascimento do bebê a mãe o espera para lhe dar carinho e afeto, mesmo estando cansada ainda se sente muito feliz, pois seu parto foi emocionante. Mãe e bebê ficam alguns dias no hospital para descansar e comprovar que estão bem, depois voltam para casa acompanhados do pai, reforçando o modelo de família padrão-tradicional. Desse modo, essa apresentação do papel da mãe em relação ao bebê não é relativizada, mas passada como a norma padrão, não permitindo visualizar a possibilidade da diferença em relação a esse modelo. Porém, é imprescindível ressaltar que essa postura de ser mãe é fundamentalmente construída, havendo mães que não se enquadram nesse padrão.

Qualquer modelo, ainda que aparentemente seja o melhor possível para todos e todas, precisa respeitar a individualidade de cada ser mulher-mãe, percebê-la como potencial, em que sua transformação está baseada na construção negociada e dialógica. Ser mãe é muito mais

---

<sup>66</sup> “Assim que o bebê nasce, a mãe gosta que o coloquem em cima de si para lhe dar carinho, calor e afeto.

É a primeira vez que a mamãe vê seu bebê. Ainda que esteja muito cansada, se sente muito feliz. Finalmente nasceu!

Depois do nascimento, a mamãe torna a ter contrações para expulsar a placenta, pois não é mais útil dentro do seu corpo. O parto foi emocionante.

A mamãe e o bebê necessitam permanecer três ou quatro dias no hospital para descansar e comprovar que estão bem.

Depois desses dias de repouso no hospital, irão para casa junto com o papai. O bebê exige muita atenção e cuidados. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

complexo do que a repetição de padrões, e é preciso trabalhar com as crianças essas questões.

Outra abordagem do mito do amor materno está no papel da mãe como alguém livre de imperfeições. A mãe carinhosa, compreensiva e atenciosa pode ser vista em “Dime cómo es mi cuerpo” nesta passagem em que Gabriela, a filha, vê sua mãe colocando talco no irmão em que ocorre a situação:

*Así pasan los días y el bebé crece y crece.  
Cuando mamá alimenta a José Miguel, le  
conversa y acaricia con suavidad.  
A él le gusta tocar el pecho de su mamá.  
Y juega con el pezón. A mamá también le gusta  
que lo haga.  
Ambos pasan momentos muy placenteros  
comiendo, jugando con el pecho, conociendo a  
mamá, conociendo al bebé. (narrador oculto).  
(NÚÑEZ, 2002b, p. 9).<sup>67</sup>*

É possível já perceber nesse excerto o cuidado, compreensão e prazer da mãe ao amamentar o filho. Mas, destaca apenas uma dimensão da amamentação, ocultando eventuais desprazeres ou contradições, refletindo a perspectiva do amor materno hiperacentuado. Para muitas mães a amamentação pode ser em certos momentos um sofrimento, como apresentou Beauvoir (1980, p. 275):

[...] nem mesmo a amamentação lhes dá alguma alegria, ao contrário, receiam estragar os seios; é com rancor que os sentem partidos, com as glândulas doloridas; fere-os a boca dos filhos: parece-lhes que ele aspira as forças, a vida, a felicidade.

---

<sup>67</sup> “Assim passam os dias e o bebê vai crescendo, crescendo.

Quando a mamãe alimenta José Miguel, conversa com ele e o acaricia com suavidade.

O bebê gosta de tocar o peito de sua mamãe e brincar com o mamilo. A mamãe também gosta quando seu filho faz isso. Os dois passam momentos muito prazerosos comendo, brincando com o seio, conhecendo a mamãe, conhecendo ao bebê. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

Desses excertos parece haver a forte intenção dos autores e autoras desses livros, isto é, “¿Y de dónde sale este bebé?” e “Dime cómo es mi cuerpo”, em favorecer a construção de um modelo padrão de ser mulher-mãe, mas é preciso lembrar que um homem também pode desempenhar muito desse mesmo papel. Assim, esses excertos destacados sobre o amor materno hiperacentuado podem estar favorecendo a defesa do modelo de família padrão-tradicional e a normatividade centrada nos padrões sociais tradicionais, além de ressaltar o papel superior, nesse caso específico dos cuidados de maternagem, da mãe sobre o pai (ou outra(s) pessoa(s) com constitua(m) sua família).

Sobre a presença do pai no cuidado com os filhos/filhas “Dime cómo es mi cuerpo” já aponta uma figura também compreensiva, um pai que percebe os ciúmes da filha pela mãe cuidando do irmão menor e, vendo isso, pede à Gabriela para que brinquem:

*En casa de los Dávila no todo es tan lindo... hay muchas malas noches.* (narrador oculto).

— *Ya pasará el dolor, tranquilo.* (mãe).

— *Otra vez José Miguel llora.* (Gabriela).

*En otros momentos, Gabriela está celosa.* (narrador oculto).

— *Mami, yo quiero tu leche.* (Gabriela).

— *Cuando eras una nena yo te daba el pecho. Ahora que eres grande comes la comida que yo te hago.* (mãe).

*Papá comprende lo que ocurre.* (narrador oculto).

— *Hijita, ven a jugar conmigo.* (pai).

— *¡Sí!* (Gabriela).

— *¿Quieres más té?* (filha-Gabriela).

— *¡Sí, gracias!* (pai).

*Mamá continúa atendiendo a José Miguel.* (narrador oculto).

— *Es hora de dormir.* (mãe).

— *Duérmete mi niño, duérmete...* (mãe).

— *Es hermoso!* (mãe).

*Cuando el bebé se duerme mamá decide.* (narrador oculto).

— *Ahora jugaré con Gabriela.* (mãe – pensando).

*Y Gabriela siente que su mamá le quiere también.*  
(narrador oculto).

— *Dame tu bracito, eso es.* (filha-Gabriela).

— *Luego, a tu muñeco le toca hacer ejercicios.*  
(mãe). (NÚÑEZ, 2002b, p. 12-15).<sup>68</sup>

Na ilustração, a mãe é representada com o bebê no colo, pois ele está chorando. Gabriela, a filha mais velha, ao ver seu irmão mamar no peito, também o pede a sua mãe. Assim, o pai percebe que a filha pede atenção e convida-a para brincarem. Enquanto isso a mãe ainda continua com o bebê no colo e, depois que ele dorme, ela é ainda aquela que tem forças para brincar sorridente com Gabriela. É possível questionar, diante disso, o que faz a mãe preponderar seu cuidado com o bebê, em relação ao pai? Será um reflexo do modelo padrão de maternidade? Não se pretende responder a essas questões neste trabalho, mas provocar o/a leitor/a a refletir sobre elas.

Em “Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebés” também aparece esse amor materno hiperacentuado, mas também com

---

<sup>68</sup> “Na casa da família Dávila nem tudo é tão bonito, há muitas noites difíceis.  
(narrador oculto).

— Já passará a dor, fique tranqüilinho. (mãe).

— Miguel está chorando de novo. (Gabriela).

Em outros momentos Gabriela está enciumada. (narrador oculto).

— Mamãe, quero seu leite. (Gabriela).

— Quando você era um neném eu te dava o peito. Agora que já é grande, comes a comida que eu te faço. (mãe).

Papai compreende o que está ocorrendo. (narrador oculto).

— Filhinha, vem brincar comigo. (pai).

— Sim! (Gabriela).

— Quer mais chá? (Gabriela)

— Sim, obrigada! (pai).

Mamãe continua atendendo José Miguel. (narrador oculto).

— Já é hora de dormir. (mãe).

— Dorme filhinho, dorme... (mãe).

— És formoso! (mãe).

Quando o bebê dorme, mamãe resolve. (narrador oculto).

— Agora vou brincar com Gabriela. (mãe – pensando).

E Gabriela sente que sua mãe a ama também. (narrador oculto).

— Dá aqui seu bracinho, assim. (Gabriela).

— Isso mesmo, seu boneco gosta de se exercitar. (mãe).” (Tradução nossa).

acentos de um modelo de família padrão-tradicional que se deslumbra com a chegada da filha, filha essa que resulta de uma relação sexual e do amor de seus pais, como se pode perceber nestes dois excertos:

*Fue muy emocionante: después de 9 meses de espera, pudimos abrazar a nuestra nena. (mãe).*

— *¡Está preciosa! (pai).*

— *¡Mi hija linda! (mãe).*

— *¡Eres hermosa! (mãe).*

— *Soy el papá más feliz del mundo. (pai).*

— *Cuando respiraste el doctor cortó el cordón umbilical. Era maravilloso tenerte en mis brazos. (mãe). (NÚÑEZ, 2002a, p. 13).<sup>69</sup>*

*Todos los niños y niñas se hacen de la unión de un óvulo y un espermatozoide y del amor de sus padres.*

- *¿Quieres modelar con plastilina un óvulo y espermatozoides?*

- *De esa unión, modela un bebé y ponle “mucho amor”. (narrador oculto). (NÚÑEZ, 2002a, p. 33).<sup>70</sup>*

Esse amor a que fala o texto pode parecer dúbio, pois pode se referir ao amor que os pais sentem um pelo outro, mas pode se referir também ao amor que sentem pela criança quando o texto pede ao leitor que faça com massa de modelar um óvulo e um espermatozóide e

---

<sup>69</sup> “Foi muito emocionante: depois de nove meses de espera, foi possível abraçar nossa filha. (mãe).

— É preciosa! (pai).

— Minha filhinha linda! (mãe).

— Que Formosa! (mãe).

— Sou o pai mais feliz do mundo. (pai).

— Quando você respirou o doutor cortou o cordão umbilical. Foi maravilhoso te ter em meus braços. (mãe).” (Tradução nossa).

<sup>70</sup> “Todos os meninos e meninas são feitos da união de um óvulo e de um espermatozóide e do amor de seus pais.

— Deseja fazer um óvulo e um espermatozóide com massinha de modelar?

— Dessa união crie um bebê e coloque nele “muito amor. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

coloque neles muito amor. Uma e outra perspectiva podem estar equivocadas se lembrarmos as crianças que podem resultar de apenas uma relação sexual, em que seus pais se amam e também a amam, quando muitas delas não têm esse contexto familiar.

Sendo assim, é preciso estar constantemente atentos aos conteúdos expressos nos textos dos livros de educação sexual intencional para a infância, visando perceber se apontam em uma direção de reprodução da norma ou já expressam mensagens de emancipação em seus textos. A formação inicial e continuada de professores e professoras pode ser assim um caminho ao se trabalhar com os educadores e educadoras da infância esses livros específicos, buscando refletir criticamente sobre seus conteúdos e as mensagens que eles expressam. É essencial em uma perspectiva de educação sexual emancipatória reconhecer-se como ser sexuado, em permanente processo de educação sexual no mundo com as outras pessoas, por isso todo processo de educação da infância é sempre plenamente sexuado.

Nesse processo de educação sexual que se pretende ser emancipatório, a Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais encontra-se também como um documento fundamental para nortear práticas que visam uma educação sexual para o respeito, autonomia, liberdade, igualdade, saúde sexual, entre outros.

A categoria que segue aborda esses direitos já visualizados nos livros de educação sexual intencional para a infância analisados, identificando marcas de direitos em específico e os textos desses livros que parecem lhe dar suporte, juntamente com o diálogo com os autores e autoras que contribuem nessa reflexão.

## 5.2 NA BUSCA DOS DIREITOS SEXUAIS COMO DIREITOS HUMANOS, MARCAS DE UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA

Nesta categoria são encontrados indicadores de marcas da Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais (DDSDHU). Essa declaração foi o fundamento primordial no desvelar de conteúdos desses livros numa perspectiva emancipatória, já que ela é entendida nesta pesquisa como expressão da vertente emancipatória e assim de busca pela emancipação humana, conforme já apontaram Melo e Pocovi (2008).

Relembrando esses direitos já descritos no capítulo quatro desse trabalho, eles apontam: 1) Direito à liberdade sexual; 2) Direito à autonomia sexual, integridade sexual e à segurança do corpo sexual; 3) Direito à privacidade sexual; 4) Direito à igualdade sexual; 5) Direito ao prazer sexual; 6) Direito à expressão sexual; 7) Direito à livre associação sexual; 8) Direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis; 9) Direito à informação baseada no conhecimento científico; 10) Direito à educação sexual compreensiva e 11) Direito à saúde sexual. (DDSDHU, 1999 apud MELO; POCOVI, 2008, p. 44-45).

Cabe também destacar que a proposta de uma vertente pedagógica emancipatória de educação sexual está fundamentada em uma perspectiva política de humanização do ser, como bem coloca Silva (2001, p. 276):

a educação sexual que almejamos será aquela calcada nas conquistas dos movimentos sociais libertadores, na prática de formas igualitárias de representar o homem e sua diversidade sexual e subjetiva, em uma sociedade pautada pela preservação da vida para todos...

É nesse sentido da busca pela igualdade e pelo respeito à diversidade humana, sempre sexuada e subjetiva, em vista do bem-estar de todos que a educação sexual emancipatória é pensada. É política também porque representa uma intensa mudança ético-econômica, livre de explorações e violências, envolvendo todas as pessoas e grupos na direção dessa educação sexual para a emancipação. Mas, para o respeito ao outro, é necessário primeiramente o conhecimento e valorização de si, e assim compreender também o outro, numa dinâmica entre eu e outro imersos num processo de educação que é sempre sexuado.

Para isso também é imprescindível os seres humanos romper com os mitos e tabus que cercam a sexualidade humana e com os processos de educação sexual ainda envolvidos em preconceitos provenientes das mais diversas instâncias sociais. Nesse sentido, contribui Pereira (2012, 200) quando questiona:

[...] enche-nos de curiosidade o fato de que, se os mitos e tabus relativos a sexualidade humana foram socialmente construídos durante a evolução

da humanidade, em virtude de uma educação repressora, como os mesmos ainda se mantêm tendo em vista que a construção dos conhecimentos encontra-se muito mais acessível a quase toda a população?

Há, contudo, um longo caminho a ser percorrido em busca da superação desses mitos e tabus e por isso é importante a mobilização dos professores e professoras da educação da infância, incluindo nessa trajetória seu comprometimento consciente e crítico com uma educação sexual emancipatória. Nesse processo, o conhecimento profundo dos Direitos Sexuais por esses/essas profissionais pode contribuir na construção de suas propostas pedagógicas intencionais de educação sexual na perspectiva da emancipação. Inclui-se nesse trabalho pedagógico também o uso crítico dos livros de educação sexual intencional para a infância que os auxiliem nesse processo, sem esquecer-se de uma análise criteriosa prévia sobre seus conteúdos e quais as vertentes pedagógicas de educação sexual presente neles.

Dentre os livros de educação sexual intencional para a infância analisados, parte de seus conteúdos textuais já parecem apontar alguns indicadores para essa prática emancipatória de educação sexual, refletindo marcas da DDSDHU. Portanto, na sequência são apresentados os excertos desses livros específicos analisados que parecem apontar marcas desses direitos.

Nos livros analisados, foram percebidas como subcategorias os seguintes sinais de uma perspectiva emancipatória: marcas do direito à educação sexual compreensiva e do direito à informação baseada no conhecimento científico com foco na afetividade e no autoconhecimento sexual, marcas do direito ao prazer sexual, marcas do direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis, marcas do direito à saúde sexual com foco na segurança do corpo sexual e marcas do direito à liberdade e à igualdade sexual com foco no respeito à diversidade sexual. Tais subcategorias são apresentadas a seguir juntamente com os textos dos livros que lhe dão suporte, com as análises e o diálogo com os autores e autoras que auxiliam nessa reflexão.

### 5.2.1 Marcas do direito à educação sexual compreensiva e do direito à informação baseada no conhecimento científico com foco na afetividade e no autoconhecimento sexual

Conforme a própria DDSDHU, o décimo direito prevê a educação sexual compreensiva que significa “[...] um processo que dura a vida toda, desde o nascimento e pela vida afora, e deve envolver todas as instituições sociais” (DDSDHU, 1999 apud MELO; POCOVI, 2008, p. 45).

No livro equatoriano “Dime cómo es mi cuerpo” parece brotar uma tentativa de mostrar que a educação sexual ocorre também quando a criança ainda é um bebê. O excerto a seguir explicita a educação sexual da criança ainda bebê como sendo o conhecimento do corpo como um todo numa dimensão inclusive afetiva, conforme visto em:

*Cuando mamá cambia de pañales a José Miguel, le acaricia, juega con él.*

*Conversa con su bebé y nombra las partes de su cuerpo: la espalda, el pecho, los brazos, las piernas. (narrador oculto).*

— *Dame tu manito. (mãe).*

— *Ahora te voy a limpiar la nalguita y tu pene también. (mãe).*

*Mamá prefiere llamar pene; en otras familias lo llaman “pipi” que puede confundir a los niños. (narrador oculto). (NÚÑEZ, 2002b, p. 10).<sup>71</sup>*

Nessa passagem o narrador oculto descreve o modo como a mãe age na troca de fraldas do seu filho, ressaltando sua posição em conversar com ele falando as partes do seu corpo: costas, peito, braços, pernas. Brincando, a mãe pede que seu filho lhe estenda as mãos e

---

<sup>71</sup> “Quando mamãe troca as fraldas de José Miguel, lhe acaricia e brinca com ele.

Conversa com seu bebê e nomeia as partes de seu corpo: as costas, o peito, os braços, as pernas. (narrador oculto).

— Dê-me aqui sua mãozinha. (mãe).

— Agora vou limpar seu bumbum e seu pênis também. (mãe).

A mamãe prefere chamar de pênis, outras famílias chamam de “pipi” o que pode confundir as crianças. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

anuncia que lhe vai limpar as nádegas e seu pênis. O narrador então faz uma crítica descrevendo que essa mãe prefere chamar “pênis”, porém outras famílias atribuem outros nomes a este órgão genital que podem confundir as crianças. Sendo assim, esse trecho ressalta a importância de ensinar às crianças, desde que são bebês, sobre seu corpo, por exemplo durante a troca de fraldas, já chamando as diferentes partes do corpo do bebê pelos nomes adequados. Nessa direção, esse excerto parece evidenciar o direito ao conhecimento e ao autoconhecimento sexual e uma visão e linguagem positiva da sexualidade, incluindo a compreensão ontológica dessa dimensão humana.

A introdução do livro “¿Qué hacen papá y mamá?”, como o excerto anterior, confirma a educação sexual como processo permanente trazendo a expressão da sexualidade como dimensão ontológica humana. Por isso, chama a atenção da família para os vários aspectos que compreendem esse processo permanente de educação sexual e para a necessidade de respondermos com segurança as dúvidas das crianças, tudo isso se explicita no trecho que segue:

*La sexualidad está presente a lo largo de toda nuestra vida. Desde muy temprano las niñas y los niños van formándose sus propias ideas sobre las diferencias entre los sexos, las relaciones sexuales, el embarazo, etc.*

*No siempre estas ideas son correctas o les facilitan el desarrollo adecuado.*

*Se hacen muchas preguntas que necesitan ser respondidas, ya que de lo contrario buscarán las respuestas en fuentes poco apropiadas: amigos y amigas, revistas, películas...*

*Es responsabilidad de los padres y de las madres, no sólo de la escuela, educar a sus hijos e hijas acerca de la sexualidad.*

*La educación sexual no es únicamente dar información sobre los órganos sexuales, la reproducción o los anticonceptivos, sino que es hablar también de comunicación, da afectividad,*

*de responsabilidad y de placer.* (narrador oculto).  
(LOPEZOSA et al., 2009b, p. 2-3).<sup>72</sup>

Nesse excerto os autores abordam a sexualidade como dimensão manifesta durante toda a vida humana e o fato de as crianças irem formando seus saberes, nem sempre corretos, sobre a sexualidade, o que talvez não lhes favoreça um desenvolvimento adequado. Aborda também que as crianças buscam respostas sobre suas questões sobre a sexualidade e é de responsabilidade dos pais e mães — ou melhor, da família — e da escola responder as suas perguntas. Por fim afirma que a educação sexual vai além da informação sobre os órgãos genitais, reprodução ou métodos contraceptivos, mas abarca a comunicação, a afetividade, a responsabilidade e o prazer. Lembra a declaração ao afirmar que é direito de todos os humanos expressarem sua sexualidade por meio da comunicação, toque, expressões emocionais e amor, conforme afirma o sexto direito que defende a expressão sexual.

Essa passagem compreende a criança como um ser de conhecimento e que cria hipóteses para suas questões sobre a sexualidade, chamando a atenção para a família e escola nesse processo de educação sexual que é também ético, político e social. Evidencia, assim, a visão e linguagem positiva da sexualidade, o direito ao conhecimento e ao autoconhecimento sexual e a compreensão ontológica da sexualidade. Na direção do que afirma essa passagem escrevem Nunes e Silva (2000, p. 97) que:

---

<sup>72</sup> “A sexualidade está presente durante toda nossa vida. Desde muito pequenos os meninos e as meninas vão formando suas próprias ideias sobre as diferenças entre os sexos, as relações sexuais, a gravidez, etc. Nem sempre essas ideias são corretas ou lhes facilitam um desenvolvimento adequado.

Fazem muitas perguntas que necessitam serem respondidas, já que do contrário buscarão as respostas em fontes pouco apropriadas: amigos e amigas, revistas, filmes...

É responsabilidade dos pais e mães, não apenas da escola, a educação das crianças a respeito da sexualidade.

A educação sexual não é apenas informar sobre os órgãos sexuais, a reprodução ou os contraceptivos, mas também falar de comunicação, da afetividade, de responsabilidade e de prazer.” (Tradução nossa).

[...] quando as crianças perguntam sobre a diferença entre os sexos deve-se responder com tranquilidade e de maneira compreensiva e acessível, falando sempre a verdade e evitando exemplos de diminuição, castigo ou doença. [...] A ausência de uma fala natural sobre a sexualidade, tanto dos pais como dos professores, vai gerar na criança a “ansiedade” de saber que a fará buscar em outras fontes, nem sempre as mais recomendáveis.

Sobre essa responsabilidade da família na educação sexual das crianças, o livro “¿Y de dónde sale este bebé?” traz uma introdução dedicada aos pais e mães, conforme este excerto:

*A los padres y las madres*

*¿Supiste contestar a tu hijo o hija cuando te preguntó por qué algunos gemelos se parecen tanto y otros no? ¿Fuiste claro cuando te preguntó de dónde salían los niños?*

*La pregunta sobre el origen de los bebés necesita contestaciones claras y auténticas. Cuando a los niños y las niñas no se les responde, sacan sus propias conclusiones, que no siempre son las más adecuadas ni las que más facilitan su desarrollo afectivo y sexual.*

*Educar no sólo supone describir los aspectos fisiológicos y anatómicos de la reproducción. También hace falta hablares del amor, la amistad, el placer, la responsabilidad...*

*Las madres y los padres queremos que nuestras hijas e hijos crezcan felices y saludables.*

*Sobre todo nos preocupa que desarrollen una sexualidad sana y responsable en la adolescencia, y que no se produzcan embarazos que puedan trastocar sus vidas.*

*Pare ello es necesario abordar estos temas desde que son pequeños. Cuando un niño o una niña hace una pregunta significa que está preparado para oír la respuesta correcta.*

*Además de la información que le demos, es muy importante nuestra actitud. Es necesario que sea*

*lo más natural y receptiva posible, para favorecer el diálogo y la confianza.* (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009a, p. 2-3).<sup>73</sup>

Essa introdução mostra que é comum a dificuldade com a educação sexual das crianças, principalmente porque elas perguntam aos adultos e muitas vezes eles/nós não estão/estamos preparados para lhes responder às suas questões. Chama a atenção novamente para a responsabilidade dos/as adultos/as em educá-las com segurança e mostra também que são as crianças que os/as indicam quando estão preparadas para serem ensinadas sobre as temáticas da sexualidade. Nesse excerto identifica-se que também é importante não apenas as respostas às perguntas das crianças, mas sim a atitude responsável dos/as adultos/as diante delas, estabelecendo um diálogo natural e receptivo, tendo em vista a sua confiança em seus educadores e educadoras. Sendo assim, ressalta-se nesse trecho a percepção dialética da complexidade do viver e viver-junto, o direito ao conhecimento e ao autoconhecimento sexual e uma visão e linguagem positiva da sexualidade.

---

<sup>73</sup> “Aos pais e mães

Soubeste responder a seu filho ou filha quando perguntaram por quê alguns gêmeos são tão parecidos e outros não? Foste claro quando te perguntaram de onde vêm os bebês?

A pergunta sobre a origem dos bebês necessita de explicações claras e autênticas. Quando não respondemos as perguntas dos meninos e meninas, eles e elas constroem suas próprias conclusões que nem sempre são as mais adequadas, nem as que mais facilitam às crianças um desenvolvimento afetivo e sexual.

Educar não é apenas descrever os aspectos fisiológicos e anatômicos da reprodução. Também é necessário falar do amor, da amizade, do prazer, da responsabilidade...

As mães e pais desejam que seus filhos e filhas cresçam felizes e saudáveis.

Sobretudo se preocupam que seus filhos e filhas desenvolvam uma sexualidade saudável e responsável na adolescência, e que não se produza uma gravidez que possa prejudicar suas vidas.

Para isso é necessário abordar esses temas desde que são pequenos. Quando um menino ou menina faz uma pergunta, significa que está preparado para ouvir a resposta correta.

Além da informação que lhes damos, é muito importante também nossa atitude. É necessário que seja a mais natural e receptiva possível, a fim de favorecer o diálogo e a confiança. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

Diante dessas conhecidas perguntas das crianças sobre a sexualidade, esses livros específicos podem ser dispositivos pedagógicos na perspectiva emancipatória auxiliando família e professores/as a respondê-las, na medida em que apresentem conteúdos na direção de uma educação sexual compreensiva e, portanto, buscando a emancipação.

Mas sobre as relações específicas entre professores e professoras com seus alunos e alunas, lembram Melo e Pocovi (2008, p. 70) que se essa relação será positiva se:

[...] construída por um/a professor/a que, além de respeitar, aceitar e gostar de seus/suas alunos/as e do seu trabalho pedagógico, gosta de si mesmo/a e se conhece, tenta superar seus limites, medos e tabus, é aberto/a a mudanças, à revisão dos resquícios de uma educação sexual repressora e busca permanentemente compreender a complexidade da sexualidade humana, teremos, com certeza, um ambiente de educação sexual compreensiva.

Não apenas a escola e seus profissionais são responsáveis pela educação sexual compreensiva, mas a família também se inclui primordialmente nesse processo. Os livros de educação sexual intencional para a infância analisados parecem destacar o papel dessa instituição, tendo em vista o conhecimento e o autoconhecimento sexual das crianças.

Retomando o conceito já explícito na subcategoria da normatização de um modelo de relações heteronormativo deste capítulo, é possível entender família como um conceito plástico, compreendendo as diversas configurações para além do modelo patriarcal, ou seja, pertencem a uma família pessoas reunidas por laços de fraternidade e responsabilidade entre si, laços sanguíneos ou não e habitando uma mesma casa.

Contudo, apesar de os livros analisados expressarem preponderantemente o modelo de família padrão-tradicional-nuclear, há já alguns excertos que expressam a participação do casal na educação dos filhos, ao mesmo tempo rompendo com preconceitos e modelos sociais de papéis de gênero.

O livro “Dime cómo es mi cuerpo” expressa o seguinte excerto:

*Los fines de semana Carmen, José, Gabriela y José Miguel pasan momentos muy agradables. Papá se encarga de atender al bebé.* (narrador oculto).  
 — *Levanta tus piernas para limpiarte.* (pai).  
 — *¡Patea la pelota!* (mãe).  
 ...*Y mamá juega con Gabriela.* (narrador oculto).  
*Ya la hora de comer.* (narrador oculto).  
 — *Hoy yo serviré la comida.* (pai).  
*En la familia Dávila todos comparten las tareas de la casa.* (narrador oculto).  
 — *Gabriela y yo lavaremos los platos.* (mãe).  
 — *¡Viva!* (filha-Gabriela). (NÚÑEZ, 2002b, p. 24-26).<sup>74</sup>

O excerto fala sobre os fins de semana da família Dávila: Carmem, José, Gabriela e José Miguel. Nele o pai aparece cuidando do bebê e trocando suas fraldas e a mãe jogando bola com a filha mais velha, o pai serve a comida e nesse dia mãe e filha lavam a louça. Nesse sentido, ressalta uma visão e linguagem positiva da sexualidade ao demonstrar as personagens trocando papéis no dividir funções: a mãe joga bola com a filha, o pai faz o que parece ser o almoço e troca as fraldas do filho, mãe e filha o ajudam com a louça. Portanto, essa passagem traz a figura do pai na educação das crianças sem demonstrar uma superioridade nem uma especificidade entre funções para o homem e à mulher.

---

<sup>74</sup> “Nos fins de semana, Carmem, José, Gabriela e José Miguel passam momentos muito agradáveis. Papai se encarrega de cuidar do bebê. (narrador oculto).

— Levante suas pernas para eu poder te limpar. (pai).

— Chute a bola! (mãe).

... E mamãe brinca com Gabriela. (narrador oculto).

Na hora do almoço. (narrador oculto).

— Hoje eu é que servirei a comida. (pai).

Na família Dávila todos dividem as tarefas de casa. (narrador oculto).

— Gabriela e eu lavaremos a louça. (mãe).

— Viva! (Gabriela).” (Tradução nossa).

Esse mesmo livro “Dime cómo es mi cuerpo” mais adiante ressalta o pai e a mãe junto ao bebê lhe auxiliando no conhecimento do seu corpo:

*Papa y mama le ayudan a conocer más su cuerpo.*  
(narrador oculto).

— *¿Dónde están tus ojitos... y tu boca?* (pai).

— *¿Y dónde están tus manos... tus pies?* (mãe).

— *¿Y tu pene dónde está?* (pai). (NÚÑEZ, 2002b, p. 31).<sup>75</sup>

Sendo assim, nessa passagem pai e mãe estão com o bebê e mostram a mutualidade no processo de identificação do corpo pela criança. Assim, expressa o direito ao conhecimento e ao autoconhecimento sexual e a compreensão ontológica da sexualidade, pois inclusive não restringe o processo de educação sexual compreensiva apenas ao conhecimento dos órgãos sexuais, mas sim o corpo como um todo. Desse modo, reflete-se uma possibilidade de como as famílias podem desenvolver um processo de educação sexual que avance na construção de uma vertente emancipatória.

O conhecimento sexual não é apenas um direito, mas algo inevitável como temos visto, pois é construído pelas crianças em suas relações com o mundo, ajudadas ou não pelos adultos, por isso a responsabilidade de todos possibilitando uma educação libertadora e consciente.

Por autoconhecimento sexual é possível compreender a liberdade da criança ou bebê de se autoconhecer por meio da manipulação de si, lembrando que não se trata aqui apenas dos órgãos genitais, mas de todo o seu corpo. Esse corpo que é completamente sexuado, tendo a dimensão da sexualidade inseparável de seu existir.

A possibilidade do bebê em se conhecer plenamente como corpo sexuado é expressa novamente em “Dime cómo es mi cuerpo” na seguinte passagem:

---

<sup>75</sup> “Papai e mamãe ajudam seu filho a conhecer mais seu próprio corpo.  
(narrador oculto).

— Onde estão seus olhos... e sua boca? (pai).

— E onde estão suas mãos... e seus pés? (mãe).

— E seu pênis onde está? (pai).” (Tradução nossa).

*Seis meses después, José Miguel es más grande y mamá le deja que juegue solo... Así conoce su cuerpo.*

*José Miguel se lleva a la boca todo lo que puede... Así conoce los objetos.*

*Y a la hora del baño... (narrador oculto).*

— *¡Mami, mi hermano se está cogiendo!* (Gabriela).

*José Miguel explora su cuerpo: sus pies, sus rodillas, su pene, sus piernas.* (narrador oculto).

— *Si hijita, le gusta jugar con su pene.* (mãe).

— *Tú también jugabas con tu vulva.* (mãe).

[...]

*Nombra sus partes.* (narrador oculto).

— *Mi nalga es suavita.* (Gabriela).

*Las niñas tocan y miran su vulva, la vagina está dentro de su cuerpo.* (narrador oculto).

— *Esa es tu vulva y dentro de ti está tu vagina.* (mãe).

— *Esos son los pechitos.* (mãe).

— *Y este es mi ombligo.* (Gabriela).

*Solo mirando, tocando y sintiendo los niños y las niñas aprenden cómo es su cuerpo... a quererle y cuidarle.* (narrador oculto). (NÚÑEZ, 2002b, p. 16-19).<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> “Seis meses depois, José Miguel é maior e a mamãe deixa ele brincar sozinho... Assim conhece seu corpo. José Miguel leva à boca tudo o que pode... Assim conhece os objetos.

E na hora do banho... (narrador oculto).

— Mamãe, meu irmão está tocando seu pênis! (Gabriela).

José Miguel explora seu corpo: seus pés, seus joelhos, seu pênis, suas pernas. (narrador oculto).

— Sim filhinha, ele gosta de brincar com seu pênis. (mãe).

— Você também brincava com sua vulva. (mãe).

[...]

Nomeia suas partes. (narrador oculto).

— Meu bumbum é suave. (Gabriela).

As meninas tocam e observam sua vulva, a vagina está dentro do seu corpo. (narrador oculto).

— Esta é sua vulva e dentro de ti está sua vagina. (mãe).

O texto por fim destaca a importância do autoconhecimento para a valorização e cuidado de si. Esse conhecimento não se dá apenas pelo toque, mas também pela observação de si, o que também auxilia na autovalorização da pessoa. Nessa passagem o menino e a menina aparecem como seres de direito de autoconhecimento de si, rompendo com preconceitos sexistas fundamentados em uma cultura machista e falocrática.

Em outra passagem “Dime cómo es mi cuerpo” mostra que os bebês começam a conhecer a sexualidade a partir do próprio corpo. Mostra que os bebês desejam sentir-se e até mesmo provar-se, porque o corpo todo é pleno de sensibilidades. Pode-se perceber essa observação no excerto:

*José Miguel ha crecido mucho, tiene un año y sigue conociéndose.* (narrador oculto).

— *Ese es José Miguel.* (mãe).

*Quiere conocer su cuerpo, es lo más cercano que tiene.*

*¡Y quiere probarse!* (narrador oculto). (NÚÑEZ, 2002b, p. 28).<sup>77</sup>

Diante disso, pode-se observar que o princípio de um processo de construção de propostas de educação sexual emancipatória é o autoconhecimento, que já pode iniciar desde muito cedo, a partir de uma atitude consciente dos educadores e educadoras em possibilitá-lo às crianças por quem são responsáveis. Nessa direção, Nunes e Silva (2000, p. 77) nos escrevem que “[...] a manipulação obedece a impulsos

— Estes são os peitinhos. (mãe).

— E este é meu umbigo. (Gabriela).

Somente olhando, tocando e sentindo é que os meninos e meninas aprendem como é seu corpo... a gostar e cuidar dele. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

<sup>77</sup> “José Miguel tem crescido muito, tem um ano e continua se conhecendo. (narrador oculto).

— Este é José Miguel. (mãe).

Quer conhecer seu corpo, é o mais próximo que tem.

E quer se experimentar! (narrador oculto).” (Tradução nossa).

biológicos e psíquicos que satisfazem às crianças e lhes proporcionam uma apropriação sensorial de seu corpo e suas potencialidades”.

Sendo assim, esse processo de educação sexual compreensiva implica o autoconhecimento e o acesso às informações científicas sobre a sexualidade humana. Mas, ele também está relacionado ao direito ao prazer sexual, uma vez que esse é entendido neste trabalho numa perspectiva mais ampla que a genitalizada. É sobre isso que trata a próxima subcategoria.

### 5.2.2 Marcas do direito ao prazer sexual

De acordo com a DDSDHU “o prazer sexual, incluindo autoerotismo, é uma fonte de bem-estar físico, psicológico, intelectual e espiritual” (DDSDHU, 1999 apud MELO; POCОВI, 2008, p. 45). Entende-se também que esse ser de prazer é ser corpo no mundo. Para Melo (2004, p. 52) “[...] são os corpos os ancoradouros humanos de percepções e sentimentos”. Corpos-mentes construídos nas relações que os seres humanos estabelecem entre si, sempre produtoras e reprodutoras de linguagem, pensamento e significados por meio dos quais produzem e reproduzem também percepções, desejo e prazer.

No livro “Mamãe, como eu nasci?” emerge uma passagem que já foi alvo de polêmicas em escolas e cidades brasileiras pelas ilustrações e textos que falam sobre o autoerotismo pelas crianças. Especificamente, esse trecho é o que segue:

*Agora que você já sabe o que é o pênis e a vulva, vale dizer mais uma coisa.*

*Alguns meninos gostam de brincar com o seu pênis, e algumas meninas, com a sua vulva, porque é gostoso.*

*As pessoas grandes dizem que isso vicia ou “tira a mão daí que isso é feio”. Só sabem abrir a boca para proibir. Mas a verdade é que essa brincadeira não causa nenhum problema. Você só tem que tomar cuidado para não sujar ou machucar, porque é um local muito sensível.*

*Mas não se esqueça: essa brincadeira, que dá uma cosquinha muito boa, não é para ser feita em qualquer lugar. É bom que você esteja num canto,*

*sem ninguém por perto.* (narrador oculto).  
(RIBEIRO, 2006a, p. 22-23).

Apesar de o autor desqualificar os adultos perante as crianças descontextualizando a historicidade dessa atitude de repressão que muitos podem ter e de ser perigosa essa generalização de que todos os adultos têm essa mesma atitude, esse trecho é significativo pela apresentação do autoerotismo como algo possível. Nesse sentido, esse excerto parece expressar uma visão e linguagem positiva da sexualidade quando destaca o autoerotismo como possibilidade da criança do autoconhecimento e prazer sexual. O direito ao prazer sexual implica o direito ao autoerotismo, chamado também por jogos sexuais infantis conforme Maia (2005, p. 111) que segundo a autora:

[...] correspondem a brincadeiras que incluem a exploração do próprio corpo e o de outras crianças da mesma faixa etária. Essas brincadeiras proporcionam sensações prazerosas e ocorrem entre crianças, de ambos os sexos, com idades próximas. O toque corporal de cunho erótico comumente ocorre, mas é movido pela curiosidade em descobrir as diferenças entre os gêneros ou entre indivíduos. Não existe a intenção libidinosa própria das experiências sexuais na vida adulta.

O prazer sexual também obtido com o autoerotismo, popularmente chamado de “masturbação”, é um direito de todos os seres humanos, portanto também de direito das crianças. Com essa perspectiva concordam com Nunes e Silva (2000, p. 78) quando escrevem que:

[...] a despeito de todas as conotações preconceituosas, esta descoberta dos órgãos genitais não se configura numa suposta “masturbação” [...]. É uma exploração prazerosa de sensações corporais, um fenômeno universal, inconsciente, inofensivo e deve ser compreendido como uma descoberta do próprio corpo e suas sensações.

E continuam essa abordagem falando sobre o papel dos educadores e educadoras no acompanhamento dessas experiências da infância, de modo a evitar ferimentos ou sequelas corporais ou psíquicas. Nesse sentido, cabe também a esses/as profissionais perceber quando ocorre a compulsão nesse ato, buscando orientação e auxílio para ajudar essa criança.

Continuando com as reflexões sobre o prazer, em “¿Qué hacen papá y mamá?” há uma abordagem sobre a relação entre essa sensação e o fenômeno de “estar junto”:

*Desde que nacemos y a lo largo de toda nuestra vida, a las personas nos gusta estar juntas. Así podemos hablar, jugar, acariciarnos, reírnos...*

*Al principio, esto lo hacemos sobre todo con nuestros padres y nuestros hermanos.*

*El bebé aprende muy pronto a confiar de una manera especial en estas personas, sobre todo en su madre y en su padre. Busca sus caricias, les sonríe mucho y llora si necesita algo o si están mucho tiempo lejos de él. Es la manera que tienen los bebés de expresarse.*

*Cuando son algo mayores, a las niñas y a los niños les empiezan a interesar otras personas, además de su familia. Les gusta especialmente estar con otras niñas y niños de su edad, y así poder jugar. (narrador oculo). (LOPEZOSA et al., 2009b, p. 4).<sup>78</sup>*

---

<sup>78</sup> “Desde que nascemos e durante toda nossa vida, gostamos de estar junto com outras pessoas. assim podemos falar, brincar, acariciar-nos, dar risada...

A princípio, fazemos isso sobretudo com nossos pais e nossos irmãos.

O bebê aprende desde cedo a confiar de uma maneira especial nessas pessoas, acima de todos em seu pai e sua mãe. Busca seu carinho, sorri muito e chora se necessita de algo ou se está há muito tempo longe de seus pais. É a maneira que tem para se expressar.

Quando são um pouco maiores, as meninas e meninos começam a se interessar por outras pessoas, para além de sua família. Gostam especialmente de estar com outras meninas e meninos de sua idade e assim poderem brincar. (narrador oculo).” (Tradução nossa).

Essa passagem fala sobre o desenvolvimento humano pelas relações que as pessoas estabelecem umas com as outras desde que são bebês e que todos gostamos de estar com os outros, pois assim podemos conversar, brincar, nos reunir e trocar carinhos. Assim, ressalta o ser humano como ser biopsicossocial e como corporeidade, sujeito que busca o prazer no viver com o outro. Fala a respeito da confiança que o bebê desenvolve em seu pai e sua mãe, diga-se sua família, expressando-se de diferentes formas de acordo com suas necessidades. Assim que vai crescendo, passa a ter interesse por outras pessoas além de sua família, como outras crianças de sua idade. Nesse sentido, também explora a complexidade dialética do viver e viver-junto tendo em vista a obtenção do prazer.

Seguindo com esse mesmo livro “¿Qué hacen papá y mamá?”, na sequência continua a falar sobre o desenvolvimento social da criança como sujeito sexuado:

*Con el tiempo, se forman pequeños grupos en el colegio o en el barrio. A veces se tiene una amiga o un amigo preferido. Con ese niño o niña se hacen muchísimas cosas: compartir juegos, hablar de lo que se piensa y se siente, gastar bromas, estudiar, hacer deporte...*

*Como se les quiere mucho, también se intenta pasar con ellos o ellas los malos ratos cuando lo necesitan. A todo esto se le llama amistad.*

*Además de cariño y amistad, entre las personas también puede surgir **atracción sexual**.* (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009b, p. 5, grifo dos autores).<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> “Com o tempo, se formam pequenos grupos no colégio ou no bairro. Às vezes se tem uma amiga ou amigo preferido. Com esse menino ou menina fazem muitas coisas: dividir brinquedos, falar sobre o que pensam ou sentem, fazer brincadeiras, estudar, fazer esporte...

Como se gostam muito, também desejam compartilhar juntos os maus momentos pelos quais passam. A tudo isso se chama amizade.

Além do carinho e da amizade, entre as pessoas também é possível surgir atração sexual. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

Nesse excerto se fala sobre a formação de grupos de amizade e o surgimento ou não de um melhor amigo ou amiga com quem as crianças gostam de fazer diversas atividades, inclusive enfrentar as dificuldades juntos/juntas. Lembra então que para além do carinho e da amizade que sentem entre si, pode-se desenvolver atração sexual, o que parece demonstrar os seres humanos como seres biopsicossociais e como corporeidade, já que percebe o sujeito corpo e mente unos, se desenvolvendo com os outros no mundo. Nessa direção, reafirma o direito ao prazer sexual do ser, pois apregoa o bem-estar físico, psicológico, espiritual e intelectual desse ser, vivendo, construindo e reconstruindo sua corporeidade com as demais pessoas.

Continuando com o livro “¿Qué hacen papá y mamá?”, abordando esse processo de desenvolvimento do ser corporeidade no mundo com os demais seres humanos, há a seguinte passagem:

*Unas veces, nos puede atraer algún amigo o amiga. Otras, alguien a quien conocemos poco o que sólo hayamos visto en fotografías o por televisión.*

*Esa persona nos parece atractiva e interesante. Nos puede dar ganas de acercarnos a ella o besarla.*

*Cuando sentimos atracción sexual, el cuerpo reacciona de distintas maneras: hay personas que se ponen rojas, a otras les late el corazón muy deprisa y algunas sienten un cosquilleo alrededor de los órganos sexuales o **genitales**. (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009b, p. 6, grifo dos autores).<sup>80</sup>*

---

<sup>80</sup> “Algumas vezes, é possível nos atrair algum amigo ou amiga. Outras, alguém a quem conhecemos pouco ou que somente vimos em fotografias ou pela televisão.

Essa pessoa nos parece atraente e interessante. Às vezes podemos sentir a vontade de abraçá-la ou beijá-la.

Quando sentimos atração sexual, o corpo reage de diferentes maneiras: há pessoas que enrubescem, outras seu coração bate mais depressa e algumas sentem uma cócega em redor dos órgãos sexuais ou genitais. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

Nela os autores falam a respeito da atração sexual e como ela pode se desenvolver a partir da vivência como outro/outra, incluindo a questão do desejo e da forma como o corpo se comporta. Demonstra assim uma visão e linguagem positiva da sexualidade ao abordar o desejo como algo possível e sem preconceitos. Nessa direção, esse mesmo livro a seguir coloca:

*Puede ocurrir que una persona nos guste especialmente y deseemos estar todo el tiempo con ella. Es la más especial entre todas las demás. A eso le llamamos estar **enamorado** o **enamorado**. [...].* (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009b, p. 7, grifo dos autores).<sup>81</sup>

Essa última passagem destacada do livro “¿Qué hacen papá y mamá?” termina com o desenvolvimento da paixão, resultante dessa busca pelo prazer relacionada aos desejos que se formam no sujeito pelas relações humanas que estabelece no mundo. Assim, demonstra a sexualidade como dimensão ontológica humana, expressando o ser humano como corporeidade.

Assim, essas passagens de “¿Qué hacen papá y mamá?” abordam como os seres humanos vão se construindo no cotidiano mediado pelas relações humanas com os outros seres, construindo também desejos e preferências. Ademais, não nega a criança como ser plenamente sexuado, manifestando e construindo sua sexualidade em todos os momentos da vida. Crianças essas que se constroem plenamente como corporeidade, já que seus sentimentos são construídos por um corpo uno com a própria mente que sente.

Em vários dos livros de educação sexual intencional para a infância analisados não foi apenas expresso o direito ao prazer relacionado à criança, mas também o direito ao prazer pelo adulto foi percebido nos seus conteúdos textuais. Apesar de vários deles ressaltarem majoritariamente a ideia de prazer adulto obtido apenas pela

---

<sup>81</sup> “É possível que uma pessoa nos desperte um sentimento especial e desejamos estar todo o tempo com ela. É a mais especial entre todas as demais. A isso chamamos estar apaixonado ou apaixonada.” (Tradução nossa).

relação sexual entre homem e mulher, o que pode reforçar a heteronormatividade, contribuem, de um modo geral, a um processo de educação sexual emancipatória quando de fato reconhecem a mulher, não somente o homem, também como sujeito de prazer, rompendo assim com paradigmas machistas. Em “¿Qué hacen papá y mamá?” encontramos o seguinte excerto sobre a sensação de prazer que podem senti-la o homem e a mulher em uma relação sexual:

*Hay un momento en el que se produce una sensación muy agradable que se llama **orgasmo**. Pueden sentirla tanto el hombre como la mujer. Cuando el hombre tiene un orgasmo, a la vez eyacula; es decir, expulsa el semen por el pene. Hacer el amor es algo muy bonito y que produce mucho placer. Sin embargo, es bueno esperar a ser mayor para saber si se desea realmente tener relaciones sexuales y con quién se quiere hacer el amor.* (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009b, p. 9, grifo dos autores).<sup>82</sup>

Exceto pela confusão entre fazer amor e relação sexual, e por explicar o orgasmo masculino e se esquecer de abordar com mais profundidade o orgasmo feminino, esse excerto é significativo também por ressaltar a importância de saber o momento adequado de vida e com quem se deseja ter relações sexuais. Essa consideração sobre a atividade sexual lembra o direito à privacidade sexual, que significa “o direito às decisões individuais e aos comportamentos sobre intimidade, desde que não interfiram nos direitos sexuais dos outros.” (DDSDHU, 1999 apud MELO; POCovi, 2008, p. 45).

O prazer sexual pode não ser visto da perspectiva estritamente genital, mas também como uma busca da pessoa pelo prazer na vida, busca mesma da satisfação pessoal, entendendo pessoa como ser integral e pleno de corporeidade. O prazer com a plena realização do ser

---

<sup>82</sup> “Há um momento em que se produz uma sensação muito agradável que se chama orgasmo. Podem senti-la tanto o homem quanto a mulher. Quando o homem tem um orgasmo, ele ejacula; isto é, expulsa o sêmem pelo pênis. Fazer amor é algo muito bonito e que dá muito prazer. Entretanto, é melhor esperar ser uma pessoa maior para saber se realmente se deseja ter relações sexuais e com quem se quer fazer amor. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

humano está relacionado também com seu direito à liberdade de escolha sobre a questão da reprodução. Sobre esse direito que tratará a próxima subcategoria.

### 5.2.3 Marcas do direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis

Os livros analisados de modo geral abordam a questão da reprodução humana e exibem em sua maioria a ideia da felicidade como resultante da maternidade/paternidade, o que já foi questionado. Porém já trazem também a possibilidade do controle da natalidade mediante uso de contraceptivos. Inclusive, um dos livros já aborda a possibilidade da reprodução assistida como será observado em um excerto de “¿Y de dónde sale este bebé?”.

Segundo os Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais o direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis “é o direito de decidir ter ou não filhos, o número, o tempo entre cada um, e o direito total aos métodos de regulação da fertilidade” (DDSDHU, 1999 apud MELO; POCIVI, 2008, p. 45).

“Mamãe, como eu nasci?” fala sobre o uso de contraceptivos no seguinte excerto:

*Mas como eu falei, nem toda relação sexual é para se ter um bebê. Por isso, mulheres e homens se protegem usando algum método anticoncepcional.*

*— O que é isso?*

*É o meio utilizado por mulheres e homens para que a fecundação não ocorra. Assim, a mulher não engravida. E aí, não tem bebê.*

*É o médico, depois de uma consulta (tipo “bate-papo”) com a mulher ou com o casal, que vai indicar o melhor método.*

*Um dos métodos é a camisinha. Não! Não é aquela camisa que o garoto usa para sair com a molecada, não!*

*A camisinha é uma capinha de borracha bem fininha que se coloca no pênis antes da relação sexual, e onde fica o sêmen, depois que ele sai do pênis.*

— *E pra mulher, não tem camisinha feminina? Isso mesmo. Quanta esperteza. Legal! A camisinha feminina é um saquinho um pouco maior e mais largo que a camisinha do homem, feita com um material parecido. Ela é colocada dentro do canal da vagina. E é nesse saquinho que fica o sêmen quando sai do pênis.* (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 28, grifo do autor).

Nesse excerto já se mostra que é responsabilidade do casal, e não somente do homem ou da mulher, a busca pelo melhor método contraceptivo para eles juntamente a um médico. Além disso, busca explicar com uma linguagem simples para a criança leitora o método da camisinha masculina e também a camisinha feminina, o que demonstra uma visão e uma linguagem positiva sobre sexualidade, aliado ao direito à informação baseada no conhecimento científico.

Em “Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebés” aparece um pequeno excerto que sintetiza para a criança a importância do uso de métodos anticoncepcionais, relacionado ao direito ao prazer sexual:

— *Mamá y tú, ¿hacen el amor muchas veces?* (Gabriela).  
 — *Muchísimas, pero no siempre hacemos bebés.* (pai).  
 — *¿Tendríamos que cuidar muchos hijos!* (pai).  
 — *Cuando se usan métodos anticonceptivos se puede hacer el amor sin tener bebés.* (pai).  
 — *Bueno, a dormir mi pequeña curiosa.* (pai). (NÚÑEZ, 2002a, p. 34).<sup>83</sup>

Aqui o pai explica à filha que os contraceptivos auxiliam casais heterossexuais a poderem ter suas relações sexuais contribuindo no

---

<sup>83</sup> “— Mamãe e você fazem amor muitas vezes? (Gabriela).

— MUITÍSSIMAS, mas nem sempre fazemos bebês. (pai).

— Teríamos muitas crianças para cuidar! (pai).

— Quando se usam métodos contraceptivos se pode fazer amor sem ter bebês. (pai).

— Bom, pequena curiosa, vamos dormir. (pai).” (Tradução nossa).

planejamento familiar por meio do controle da natalidade. Assim, esse excerto reflete visivelmente o direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis assegurando o direito ao uso de métodos de regulação e controle da fertilidade para casais heterossexuais.

Outro método contraceptivo lembrado em “¿Qué hacen papá y mamá?” são as pílulas, como se pode perceber na seguinte passagem:

*Los llamados métodos anticonceptivos sirven para impedir que se produzca la fecundación. Hay varios, pero vamos hablar de los dos que más se usan. Uno de ellos consiste en que la mujer tome **píldoras** anticonceptivas. Estas pastillas sirven para que no madure el óvulo dentro del ovario y no salga de éste para encontrarse con los espermatozoides. (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009b, p. 21, grifo dos autores).<sup>84</sup>*

Como se pode perceber, o trecho explica como funcionam as pílulas contraceptivas, ou seja, atuando no impedimento da liberação do óvulo pelos ovários e assim impedindo a fecundação caso a mulher tenha uma relação com um homem sem o uso da camisinha. Assim, além de assegurar o direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis de casais heterossexuais, assegura também o direito à informação baseada no conhecimento científico.

“¿Qué hacen papá y mamá?” também fala sobre a camisinha masculina como método contraceptivo e também como método de prevenção da transmissão das doenças sexualmente transmissíveis (DST):

---

<sup>84</sup> “Os chamamos métodos contraceptivos servem para impedir que ocorra a fecundação.

Há vários, mas vamos falar daqueles que são mais utilizados.

Um deles consiste nas pílulas contraceptivas a serem tomadas pela mulher. Esses comprimidos servem para que não amadureça o óvulo dentro do ovário e não saia dele para se encontrar com os espermatozóides. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

*El otro método anticonceptivo más utilizado es el preservativo. Seguramente ya habrás oído este nombre.*

*El preservativo es una funda de goma que se coloca en el pene cuando está en erección.*

*Así, cuando el hombre eyacula, el semen se queda en la funda de goma y los espermatozoides y el óvulo no pueden juntarse.*

*El preservativo también sirve para evitar que la gente se contagie de algunas enfermedades que pueden transmitirse durante las relaciones sexuales.*

*Una de ellas es el SIDA, de la que también habrás oído hablar. (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009b, p. 22).<sup>85</sup>*

Assim, explicam os autores o que é, como se usa e para que serve a camisinha masculina. Na sequência explica que a camisinha também é utilizada para evitar a transmissão das DST durante a relação sexual, citando como exemplo delas a AIDS. Nesse sentido, ao lembrar sobre a utilidade da camisinha na preservação da saúde pelo controle da transmissão de DST, lembra o direito à saúde sexual que diz respeito não apenas ao tratamento, mas também à prevenção dos problemas ou desordens sexuais como será visto na próxima subcategoria.

Continuando com as reflexões sobre as escolhas reprodutivas livres e responsáveis, há também a questão da infertilidade. Em “¿Y de dónde sale este bebé?” percebe-se a sensibilização para essa questão:

*También puede ocurrir que una pareja que quiere tener hijos no consiga el embarazo. Esto puede deberse a que los espermatozoides no lleguen*

---

<sup>85</sup> “Outro método contraceptivo mais utilizado é a camisinha. Certamente já terás ouvido esse nome. A camisinha é uma capa de borracha que se coloca no pênis quando ele está em ereção.

Assim, quando o homem ejacula, o sêmem fica nessa capa de borracha e os espermatozoides e o óvulo não podem se juntar.

A camisinha também serve para evitar que as pessoas contaiem algumas doenças que podem ser transmitidas durante as relações sexuais.

Uma delas é a AIDS que possivelmente já terás ouvido falar. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

*hasta el óvulo o a otro tipo de impedimentos que dificulten la fecundación.*

*Para salvar estos obstáculos se introduce el semen del padre en una especie de tubo muy estrecho que se hace llegar hasta la parte superior del útero de la madre.*

*En otras ocasiones, el óvulo y el espermatozoide se unen fuera del cuerpo de la mamá, después se introduce el óvulo fecundado en el útero materno y el embarazo transcurre de forma natural. A estas ayudas se les llama técnicas de **fecundación asistida**.*

*También se puede ser papá o mamá si la pareja decide acoger en casa a un niño o a una niña que necesita de una familia. Esto se llama **adopción**.* (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009a, p. 8-9, grifos dos autores).<sup>86</sup>

Nesse excerto se explica o que pode provocar a infertilidade, como o caso de os espermatozoides não chegarem ao óvulo, e apresenta duas soluções para o caso de um casal heterossexual desejar ter filhos e algum desses problemas de infertilidade lhes ocorra. Primeiro fala sobre os métodos de reprodução assistida, sendo citadas as técnicas de fertilização *in vitro* e inseminação artificial e depois cita a possibilidade de adoção. Portanto, essa passagem além de afirmar o direito às escolhas livres e responsáveis, denota o direito à informação baseada no conhecimento científico.

---

<sup>86</sup> “Também é possível acontecer que um casal que queira ter filhos não consiga a gravidez. Isso pode acontecer quando os espermatozoides não chegam ao óvulo ou outro tipo de impedimento que dificulte a fecundação.

Para romper com esses obstáculos, se introduz o sêmem do papai em uma espécie de tubo muito estreito que se faz chegar até a parte superior do útero da mamãe.

Em outras ocasiões, o óvulo e o espermatozóide se unem fora do corpo da mamãe, depois se introduz o óvulo fecundado no útero materno e a gravidez se desenvolve de forma natural. A essas ajudas chamamos de técnicas de reprodução assistida.

Também é possível ser pai ou mãe se o casal decide receber em casa um menino ou menina que necessita de uma família. A isso se chama adoção.” (Tradução nossa).

Nessa direção, esses conteúdos textuais presentes nos livros analisados podem ajudar a ampliar a visão das crianças sobre as diferentes realidades presentes no mundo, permitindo a elas diferentes abordagens sobre os seres humanos e suas relações entre si no mundo, mesmo que ainda estejam enfocando apenas a norma heterossexual.

Para se cuidar do corpo é preciso valorizá-lo, para valorizá-lo é preciso conhecê-lo, mas apenas a valorização do corpo não basta para cuidá-lo, é preciso também saber as formas de cuidado. O cuidado com o corpo sexual está relacionado ao próprio direito à saúde sexual que será aprofundado na subcategoria que segue.

#### **5.2.4 Marcas do direito à saúde sexual com foco na segurança do corpo sexual**

Conforme a Declaração “o cuidado com a saúde sexual deve estar disponível para a prevenção e tratamento de todos os problemas sexuais, preocupações e desordens [...]” (DDSDHU, 1999 apud MELO; POCIVI, 2008, p. 45). Por segurança do corpo sexual entende “[...] o controle e o prazer de nossos corpos livres de tortura, mutilação e violência de qualquer tipo.” (DDSDHU, 1999 apud MELO; POCIVI, 2008, p. 45).

Levando em consideração esses direitos, “Mãe, como eu nasci?” expressa uma passagem em que reflete a busca pela prevenção da violência sexual, conforme observável em:

*Ah! Outra coisa, já ia me esquecendo: você não deve deixar que nenhum adulto ou pessoa mais velha toque nem no pênis para os meninos nem na vulva para as meninas. (narrador oculto). (RIBEIRO, 2006a, p. 23).*

O autor destaca ao leitor infantil o cuidado que necessita ter com seu órgão sexual, buscando livrar a criança de situações de abuso sexual. Esse cuidado com o corpo torna-se fundamental iniciar desde a infância, tendo em vista a vivência de uma sexualidade saudável e livre de qualquer exploração ou violência.

Sobre a temática da violência sexual adulta “Sexo não é bicho-papão!” expressa um excerto em que trata sobre agressão entre homem e mulher:

— *Outra coisa: Nenhum homem deve bater na mulher. Ou a mulher bater no homem. Nunca! Quando tiverem algum problema, devem resolver conversando.* (pai). (RIBEIRO, 2006b, p. 31).

Nessa fala o pai está ensinando ao filho e à filha sobre o respeito necessário que deve haver entre as pessoas, portanto seria importante também ressaltar que assim como nenhum homem deve bater em mulher, nem mulher bater em homem, nenhum homem deveria bater em outro, como nenhuma mulher bater em outra, e assim por diante.

Mas, diante desses dois excertos parece haver uma relação direta entre o direito à segurança do corpo sexual à saúde sexual, já que ambos não se dissociam em uma vivência da sexualidade plena, saudável e livre de sofrimentos.

A vivência dessa sexualidade plena, saudável e livre, também se manifesta no direito das pessoas expressarem sua sexualidade, independente de sua orientação. Assim sendo, a próxima subcategoria trata sobre o direito à liberdade e à igualdade sexual com foco no respeito à diversidade sexual.

### **5.2.5 Marcas do direito à liberdade e à igualdade sexual com foco no respeito à diversidade sexual**

O direito à liberdade sexual e o direito à igualdade sexual são outros dois direitos previstos pela DDS DHU. O direito à liberdade sexual assegura a cada sujeito assumir sua identidade sexual sem prejuízos de qualquer natureza ou sofrer sanções provindas de outras pessoas. Segundo a Declaração (1999 apud MELO; POCÓVI, 2008, p. 44)

a liberdade sexual diz respeito à possibilidade de os indivíduos expressarem seu potencial sexual. Aqui, no entanto, excluem-se todas as formas de coerção, exploração e abuso em qualquer época ou situação da vida.

O direito à igualdade sexual vem nessa direção ao afirmar a “[...] liberdade de todas as formas de discriminação, independente de sexo, gênero, orientação sexual, idade, etnia, classe social, religião, deficiências mentais ou físicas”. (DDSDHU, 1999 apud MELO; POCOVI, 2008, p. 44).

De acordo com esses direitos, portanto, cada ser humano é livre para expressar seu potencial sexual, e nele a sua orientação sexual, já que essas dimensões humanas não se separam. O potencial sexual é a própria dimensão sexual de cada pessoa, dimensão que é inseparável do seu ser e existir no mundo como corporeidade. Sendo assim, a pessoa é livre para expressar sua orientação sexual, seja ela qual for, já que legítima como as demais. Ao expressar sua sexualidade deve ser livre de qualquer forma de discriminação.

Retomando a ideia de corporeidade, ela significa corpo e mente indivisíveis, com a dimensão sexual sempre presente nesse existir com outras pessoas. Melo (2004, p. 49) lembra Muraro que afirma ser “[...] na materialidade do corpo que todos os prazeres e desprazeres se cruzam. O corpo é a sede tanto da sexualidade como do trabalho e de qualquer outra atividade humana”. E a sexualidade, Nunes (2002, p. 23) afirma-a “[...] como uma dimensão ontológica essencialmente humana”.

Nesse sentido, frente à liberdade dos seres humanos expressarem seu potencial sexual, sua corporeidade, em suas relações uns com os outros temos o preconceito sexual que ainda reina em muitos grupos sociais. Isso ainda embora se tenha garantido o direito à igualdade sexual já apregoado pela DDSDHU.

No que diz respeito à homofobia no espaço escolar, para citarmos um exemplo, aponta Cavaleiro (2009, p. 157) que

[...] jovens tornam-se reféns de piadas e agressões, discriminações, ironias, humilhações e menosprezos, o que revela, com muita intensidade, sinais de uma cultura homofóbica no interior das escolas.

Sendo assim, apesar do direito à liberdade sexual e à igualdade sexual, é ainda intenso o preconceito sobre pessoas cuja expressão sexual não se enquadra no chamado padrão normativo sócio-histórico e culturalmente construído. Mas, na medida em que esses padrões, normas e códigos são também construídos e reconstruídos conforme o momento presente

vivido pelos seres humanos em suas relações, podem assim serem transformados se for de interesse e vontade das pessoas.

Inegavelmente, muitos seres humanos considerados pertencentes às chamadas “minorias” vivenciam hoje maior liberdade de expressão dos sujeitos, mas ainda há muito que caminhar no sentido da plena emancipação humana. Serão os livros de educação sexual intencional para a infância capazes de contribuir para esse processo? Há muito ainda que caminhar nesse sentido, mas é possível acreditar que sim, dependendo das ideologias de vida de seus produtores e produtoras.

Em relação à opressão de grupos sobre outros e o projeto de emancipação humana Nunes (2002, p. 38) entende que

[...] não se trata de substituir ou equacionar duplas ou múltiplas formas de opressão; trata-se, outrossim, de superá-las. Daí a necessidade premente de que a formação para uma intervenção sobre sexualidade humana esteja radicada numa crítica profunda aos mecanismos de poder e dominação que uma sociedade engendra para determinadas realidades e épocas.

Talvez muitos seres humanos estejam ainda conservando determinados mecanismos de poder e dominação refletidos em concepções de vida, de ser humano, etc., que já não caibam no tempo presente e na conjuntura social, histórica e cultural vivida, se é que um dia coube. Dentre essas concepções conservadoras, uma que se pode ressaltar é a heterossexualidade como norma, ou numa palavra, heteronormatividade.

Há que lembrar, a diversidade é uma característica humana. Somos todos seres humanos plenos de uma corporeidade que é diversa de modo que cada um de nós é um ser biológico e psicologicamente diferente do outro. Pensando dessa forma, talvez até seja redundante a afirmação do direito à diversidade sexual, prescindida do direito à liberdade e à igualdade sexual. Entretanto, fundamentados como estamos em uma cultura machista, falocrática, branca e heterossexista é imprescindível reforçarmos o direito à liberdade, à expressão e à livre associação sexual sem prejuízos ou violências de qualquer natureza.

Nessa direção, “Que hacen papá y mamá” reflete um indicador de abordagem do direito à diferença sexual, quando a orientação sexual não corresponde à norma heterossexista:

*Habitualmente, cuando pensamos en relaciones sexuales, nos imaginamos a un hombre y una mujer, pero a veces no es así.*

*Algunos hombres prefieren estar con otros hombres y entonces se les llama **homosexuales**. Y a las mujeres que les gusta estar con otras mujeres, **lesbianas**.*

*Lo verdaderamente importante es que cada persona elija a quien más le guste y respete las preferencias de los demás. (narrador oculto). (LOPEZOSA et al., 2009b, p. 10, grifos dos autores).<sup>87</sup>*

Entretanto, a diversidade sexual não se limita à questão da homossexualidade, mas contempla tantas outras já construídas e ainda em construção, por isso é preciso atentar também para as outras sexualidades presentes, por exemplo, nas pessoas com deficiência, entre outras. E todas essas questões são importantes num processo de educação sexual emancipatória.

Nessa perspectiva, Nunes (1996, p. 235) afirmar que:

[...] fazemos educação sexual não para a repressão ou para o estímulo, muito menos para a negação, fazemos educação sexual porque os homens tem [*sic*] na sexualidade uma dimensão ontológica irredutível. A sexualidade é uma dimensão humana fundamental, nenhuma sublimação de poder compensa o fracasso sexual, nem estético, nem econômico, pois a sexualidade é a dimensão híbrida do desejo e da sociedade, dos afetos e

---

<sup>87</sup> “Habitualmente, quando pensamos em relações sexuais, imaginamos um homem e uma mulher, mas as vezes não é assim.

Alguns homens preferem estar com outros homens e algumas mulheres com outras mulheres e então chamamos a eles de homossexuais.

O que verdadeiramente importa é que cada pessoa escolha quem mais gosta e respeite as preferências dos demais. (narrador oculto).” (Tradução nossa).

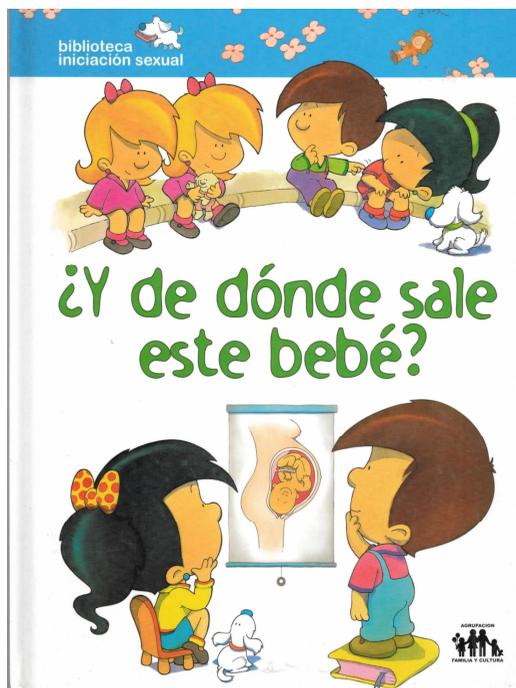
paixões, das realizações e das incompletudes emancipatórias, uma das formas mais claras das utopias existenciais e políticas.

Nesse processo de educação sexual, fundamentado no conceito de sexualidade como dimensão ontológica humana, a comunidade escolar não pode estar sozinha, é necessário a presença da família na coeducação das crianças. No que diz respeito ao fazer pedagógico dos professores e professoras para propostas de uma educação sexual emancipatória Nunes (1996, p. 235-236) ressalta:

[...] um projeto pedagógico de educação sexual emancipatório deverá ter em conta uma relação profunda entre o núcleo familiar e a intervenção escolar, não a substituição imediata do papel da família, mas ao mesmo tempo a crença na coresponsabilidade, a colocação de palavras de ordem como a solidariedade e a igualdade sobre sexo, deverá não somente interferir na criança, mas deve ter vinculações orgânicas com a família e a comunidade, de modo a desencadear a elevação da compreensão da sexualidade, não vista como prevaricação, pecado, permissivismo, mas vista serena e claramente como uma forma de viver o sexo e suas contradições.

Portanto, um projeto pedagógico de educação sexual emancipatória é um projeto que requer o envolvimento de toda comunidade escolar e é um projeto em construção. A sua realização não prescinde do trabalho dos professores e professoras. Anterior a isso ainda, é necessário que tenham uma formação inicial e continuada adequada, que os sensibilize para o seu significado político-pedagógico nesse processo de redescoberta e transformação. Nessa trajetória formativa há que se buscar a compreensão desses profissionais sobre a sexualidade como dimensão ontológica, construída e reconstruída dialética, sócio-histórica e culturalmente pelas pessoas.

Figura 6 — Capa do livro "¿Qué hacen papá y mamá?" (LOPEZOSA et al., 2009b).



Fonte: Acervo pessoal de Sonia Maria Martins de Melo.

## 6 CONCLUSÕES OU RECOMEÇO?

Fazer pesquisa é atividade humana cotidiana. As pessoas pesquisam (ou não) preços de algo que querem comprar, pesquisam a melhor roupa que esteja adequada ao próprio gosto (e bolso), pesquisam se fará sol ou chuva, pesquisam livros, artefatos, pessoas, enfim, para cada necessidade humana desenvolvem estratégias para resolver o problema original. Cada problema (grave ou não) é resultado do próprio processo do viver no mundo com os demais sujeitos. É pelo trabalho — sempre pesquisa e atividade humana de ação no mundo situada em um tempo histórico e cultural —, portanto, que as pessoas se realizam como sujeitos, constroem e reconstróem conhecimento, paradigmas de vida, cultura e história.

Nesse processo de ação humana o ser se transforma como sujeito integral, como corporeidade, já que seu corpo e mente são unos, indissociáveis. Melo (2004, p. 42), afirma que, para Merleau-Ponty, “[...] o corpo é corpo-alma em indissolúvel unidade, em que o corpo é o seu ‘modo de ser no mundo’”. Esse ser-corpo no mundo com os demais atua de uma ou outra forma pela mente que o comanda plena de desejos, prazer, sentimentos, emoções, realizações, sonhos conquistados ou não...

Assim também acontece com a pesquisa científica. Embora ela exija um processo organizado de construção e registro do conhecimento e metodologias adequadas para atender aos objetivos, é também resultado do trabalho humano em busca de realização — humana. A pesquisa científica é um processo rigoroso que exige empenho, dedicação e esforço. Nela se aventura também aqueles e aquelas que sentem a vontade de fazer algo a mais pelas pessoas e pelo mundo, de agir nesse mundo em busca de ajudar o outro na busca do bem-estar coletivo.

Valores, ideologias, práticas, posturas e atitudes são também (re)construídos pelo pesquisador, sujeito pleno de corporeidade, nesse processo de reconstrução e construção do conhecimento. Mas, nesse caminhar, são várias as dificuldades encontradas que podem provocar o pesquisador ou pesquisadora a olhar e agir sobre o mundo de outra forma.

Nesse sentido, as aprendizagens ocorridas decorrentes da pesquisa científica não se reduzem às questões sobre o que, o porquê, o

como, quando e onde pesquisar, ou a própria reaprendizagem do processo de leitura e escrita que, por sua vez, é intenso. Nesse processo há sempre uma reconstrução da corporeidade do pesquisador.

Todavia, retomando as questões fundamentais do projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação, e humildemente prestando contas sobre seus alcances, foi percebido que o objetivo geral de investigar as vertentes pedagógicas de educação sexual subjacentes a livros para a infância específicos à temática foi atingido. Isso foi possível pelo levantamento de indicadores das vertentes pedagógicas descritas por Nunes (1996) e pela análise de conteúdo realizada sobre os livros selecionados pertencentes ao *corpus* da pesquisa.

Com relação aos objetivos específicos, lembrando que o primeiro pretendia desvelar interfaces entre educação sexual e literatura infantil, este foi realizado no segundo capítulo desta dissertação. Nele percebi ser intrínseco aos livros de literatura infantil, como em todos os livros para a infância, um processo de educação sexual, mesmo sem aparente intencionalidade. Isso porque seus textos e ilustrações revelam ideologias, saberes e valores sobre o ser humano, derivadas das pessoas que os produzem, seres sempre sexuados. Portanto, sabendo-se (ou não) que todas as pessoas têm a dimensão da sexualidade inseparável, um processo de educação sexual sempre existe, inclusive mediado pelos livros para a infância, mesmo com aqueles que não se dizem ser de educação sexual intencional.

O objetivo específico de revisar a categoria educação sexual emancipatória em autores brasileiros contribuiu para a reflexão dessa categoria, ao percebê-la na sua relação com a vertente emancipatória. Uma é parte da outra, sendo a categoria o próprio conceito de que todas as relações humanas são relações de educação e assim também de educação sexual, e nesse sentido, essa categoria significa o processo de educação realizado pelas pessoas, sempre sexuadas, em busca da emancipação humana, que é também a emancipação da dimensão da sexualidade. Já a vertente emancipatória compreende os processos intencionais de educação sexual cujas ações estão direcionadas a subsidiar a busca pela educação sexual emancipatória. Essa conclusão só foi possível pelo estudo das vertentes pedagógicas de educação sexual cunhadas por Nunes (1996).

Assim, o objetivo específico de realizar estudo teórico das cinco vertentes pedagógicas de educação sexual apontadas por Nunes (1996)

para levantar indicadores como subsídio à análise de conteúdo do *corpus* da pesquisa primeiro contribuiu nessa compreensão das relações entre educação sexual emancipatória e vertente emancipatória. Mas, principalmente, esse objetivo específico possibilitou, a partir do levantamento de indicadores, a análise de conteúdo com uma fundamentação teórica sólida. Permitiu-me assim construir um quadro de indicadores prévios para identificar, ou não, a presença de seus reflexos nos conteúdos dos livros analisados e então, posteriormente, chegar ao desvelamento das categorias.

O último objetivo específico foi o de analisar os conteúdos textuais escritos dos livros para a infância selecionados para desvelar categorias referentes à educação sexual, o que foi atendido no capítulo 5 deste trabalho. Relembrando: essas categorias são entendidas como “verdades provisórias”, pois sempre estão imersas num processo ininterrupto e dialético de construção do pensamento que nega a existência de verdades absolutas. A partir desse ponto de vista, considero que as categorias desveladas demonstram ainda existirem contradições nos livros se o foco for uma educação sexual emancipatória — pois seus autores e autoras são parte desse processo dialético de construção humana, sujeitos históricos, também imersos nas contradições ainda hoje existentes no presente modo de produção de vida — e passíveis de ainda refletirem estereótipos e normatizações sobre ser-estar corpo no mundo. Porém também revelam já avanços e algumas possibilidades consideráveis no tratamento da sexualidade humana junto à infância, em busca de uma educação sexual emancipatória.

A primeira categoria, denominada “na busca do direito à informação baseada no conhecimento científico, a contradição da padronização da norma das relações entre as pessoas”, se desdobrou em duas subcategorias. A primeira foi denominada a “normatização do reducionismo biológico com vieses na informação científica” e revela a existência de uma padronização biológica nos conteúdos dos livros, a partir de uma abordagem única sobre o ser humano. Tal subcategoria se manifesta pela abordagem da sexualidade humana a partir de uma vertente redutora da ciência biológica. Assim, quatro temáticas nela são visualizadas: a constituição do corpo humano, abordando especificamente os órgãos genitais e reprodutores, o fenômeno da reprodução, a descoberta da gravidez pela ausência da menstruação e o

desenvolvimento intrauterino do bebê. Nessas temáticas abordadas em conteúdos textuais dos livros analisados, em alguns casos, revelou-se um determinismo biológico acoplado a um fisiologismo redutor e a uma visão da sexualidade reprodutivista. Assim, pareceu haver subjacente aos excertos citados um processo de educação sexual que legitima o padrão biológico de normalidade, negando a existência da diferença.

A segunda subcategoria foi denominada como a “normatização do modelo de relações heteronormativas”. Ela destaca a padronização sobre o modo de ser pessoa na relação com o outro, realizada pelos conteúdos textuais dos livros analisados. Para tanto, expressam as passagens citadas a ideia de família padrão-tradicional, as relações sexuais sob uma abordagem padronizada, as relações de gênero de uma perspectiva de enquadramento e um modelo idealizado de figura materna. Assim, ao expressarem sempre padrões e modelos fixos sobre família, relação sexual, gênero e figura materna, os conteúdos normatizam e repercutem ideologias repressoras reforçando a heteronormatividade. Nessa direção, emergem em alguns conteúdos o reforço à normatização centrada em padrões sociais tradicionais, a defesa do modelo de família padrão, um discurso simplista e banalizado sobre gênero e o enquadramento de homens e mulheres em relação de superioridade e inferioridade.

Nesse sentido, esses resultados concordam com o apontaram Oliveira, Pastana e Maia (2011, p. 86) na pesquisa já referida sobre livros infanto-juvenis de educação sexual, quando afirmam:

A reprodução é vinculada ao ideal romântico e ao casamento. Em quase todos os livros, a concepção só é explicada após apresentarem o homem e a mulher, unidos por laços de amor a o casamento. O bebê aparece sempre como algo desejável. A família aparece sempre como um casal heterossexual, tendo por formação os pais e os filhos, sendo um menino e outra menina.

Exceto pelo livro espanhol “¿Que hacen papá y mamá?”, que mostra a possibilidade de união homoparental, os demais analisados mostraram apenas casais heterossexuais.

Mas esses livros também apresentam, paradoxalmente, algumas perspectivas de reconhecimento da diversidade que comporta o ser

humano. Inclusive, em alguns casos, é evidente a percepção da sexualidade como dimensão humana inseparável das pessoas e da educação sexual como processo permanente. A segunda categoria, indicativa da vertente emancipatória, foi denominada “na busca dos direitos sexuais como direitos humanos, marcas de um processo de construção da educação sexual emancipatória”. Ela se subdivide em cinco subcategorias, sendo a primeira nomeada “marcas do direito à educação sexual compreensiva e do direito à informação baseada no conhecimento científico com foco na afetividade e no autoconhecimento sexual”. Nela se expressam marcas de um processo que busca uma educação sexual compreensiva, baseada no conhecimento científico e que respeita o ser humano como ser diverso, valorizando a sexualidade como dimensão ontológica, e reconhecendo o direito e a importância das crianças se conhecerem sexualmente desde o princípio de suas vidas. Reconhece o papel da família nesse processo, possibilitando assim à criança a valorização e cuidado de si.

Seguindo ainda com as reflexões sobre a segunda categoria, a subcategoria “marcas do direito ao prazer sexual” reconhece o ser humano como ser de desejo e prazer, reconhece o direito ao autoerotismo e o direito ao prazer sexual dos adultos, homens e mulheres. Também afirma que o prazer sexual não sugere apenas aquele derivado dos órgãos genitais, mas sim também aquele sentido pela pessoa na convivência com o outro pelo simples fato de estar junto e compartilhar experiências de vida.

A subcategoria “marcas do direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis” é marcada pela presença, em conteúdos textuais, da abordagem sobre o uso de contraceptivos, sendo de responsabilidade do casal a escolha pelos métodos de regulação e controle da fertilidade. Alguns conteúdos textuais, representantes dessa subcategoria, abordam também a possibilidade de reprodução por meio de métodos de fecundação assistida e inclusive exploram a alternativa da adoção frente à questão da infertilidade. Assim, auxiliam a criança leitora, ou aquela que ouve a leitura dessa narrativa, a compreender a complexidade da realidade humana, sabendo-se ser de direito e de responsabilidade.

A subcategoria “marcas do direito à saúde sexual com foco na segurança do corpo sexual” representa a busca pelo cuidado com o corpo, por meio da prevenção da violência sexual, seja entre crianças e/ou entre adultos. Sendo assim, os conteúdos dessa subcategoria podem

auxiliar na vivência de uma sexualidade saudável, de um corpo íntegro e livre de sofrimentos.

Por fim, a subcategoria “marcas do direito à liberdade e à igualdade sexual com foco no respeito à diversidade sexual” dá visibilidade ao direito à diferença. Percebem, em alguns conteúdos, o ser como sujeito integral e indivisível. Sua corporeidade é expressa nas relações com os outros, mesmo com a existência ainda de muitas barreiras a serem rompidas referentes ao modo como cada pessoa-corporeidade se relaciona com o outro-corporeidade. Essa categoria chama a atenção para a questão da homofobia, trazendo um excerto de um livro analisado que se contrapõe a visões preconceituosas, admitindo a possibilidade e o direito à homossexualidade. Contudo, deixo aqui como reflexão a importância de se fazer livros que reconheçam também outras marcas da diversidade humana, já que a orientação sexual é apenas uma delas.

Nessas cinco subcategorias já vistas identifiquei várias evidências, em passagens dos livros analisados, de indicadores de uma visão e linguagem positiva da sexualidade e da compreensão ontológica dessa dimensão humana, bem como da percepção dialética da complexidade do viver e do viver-junto, do direito ao conhecimento e ao autoconhecimento sexual, do ser humano como ser biopsicossocial e como corporeidade, além dos direitos que dão os nomes a cada subcategoria. Todas essas marcas apontam, mesmo que não incisivamente muitas das vezes, para possibilidades de se construir um processo emancipatório de educação sexual. Assim, os autores e autoras das obras analisadas contribuíram para esse reconhecimento de possibilidades.

A pesquisa como um todo contribuiu para que eu pudesse olhar de outra forma a sexualidade da criança. Percebi, então, ser primordial que professores e professoras não negligenciem essa dimensão da infância, sob a pena de suprimir capacidades e potencialidades humanas. Concordo com Maia (2005, p. 89) ao afirmar:

uma vez que reconhecemos que a sexualidade está presente nas crianças, que há manifestações da sexualidade no desenvolvimento infantil, essas manifestações são determinantes para a vida sexual na idade adulta, é inegável que as crianças devem receber orientação sexual desde o

momento em que mostram interesse pelo tema. E seu direito à informação é inegável.

Nessa caminhada de reflexões constantes sobre a educação sexual, reafirmo ser hoje fundamental desenvolver processos intencionais de educação sexual emancipatória junto à infância, o que não significa apenas ensinar sobre o corpo humano, mas trabalhar o ser humano como ser diverso, pleno, ser-corporeidade. Um trabalho intencional de educação sexual emancipatória busca e possibilita às crianças a expressão dessa dimensão com respeito, liberdade, autonomia e ética. Nesse sentido escrevem Nunes e Silva (2000, p. 125):

a concepção emancipatória deverá, portanto, ser científica, crítica, criativa, ao mesmo tempo cultural e politicamente aberta e livre. A crítica histórica dos papéis sexuais nos permite dizer que só é possível criar uma concepção ampla da sexualidade nas crianças e jovens por aqueles que acreditam na liberdade, a liberdade dos homens e das pessoas assumirem com plenitude seu papel único de sujeitos.

Paul McCartney disse: “think globally, act locally”<sup>88</sup>, frase que talvez tenha se tornado um ditado popular, mas seu significado encerra o compromisso de cada ser humano com a vida no planeta, e que vale ser trabalhada junto às crianças também em processos emancipatórios de educação sexual. Cada forma de vida é importante para o planeta e nenhuma forma de opressão se justifica. Segundo Nunes (1996, p. 193) “[...] ser homem e ser mulher é ser principalmente um projeto de ser humano, e nenhum sucesso de poder compensa o fracasso como ser humano”.

Há que se ter claro cada vez mais, portanto, a sexualidade como dimensão ontológica humana, construída e reconstruída sócio-histórica e culturalmente pelas pessoas, sendo a educação sexual um permanente processo decorrente das relações humanas sempre sexuadas no mundo. Retorno a Maia (2005, p. 91) para destacar sua reflexão sobre essa questão:

---

<sup>88</sup> “Pense globalmente, atue localmente”.

sabemos, então, que todas as crianças têm sexualidade e que esta é mediada pela cultura, na educação que a criança recebe em casa, na escola e no contato com os meios de comunicação. Nesses vários ambientes, elas recebem informações e regras, percebem atitudes e sofrem punições ou são premiadas por sua conduta, seja ela adequada ou não aos padrões sociais.

Cabe aos educadores e educadoras entenderem a possibilidade de processos de educação sexual intencionais, fundamentados em um paradigma emancipatório, que envolvam toda a comunidade escolar, visando à compreensão do sujeito como ser uno e indivisível em todas as suas dimensões humanas.

Nesses processos os livros para a infância podem contribuir na medida em que sejam vistos como importantes dispositivos pedagógicos que contribuem para a formação da criança na sua globalidade. Esses livros atuam na formação do sujeito leitor, incluída aí a dimensão da sexualidade, por meio de valores e ideias presentes em seus conteúdos e contribuindo na formação de determinadas posturas e práticas, inclusive a própria prática do como ler. Da mesma forma, essas obras legitimam ou criticam normas sociais, contribuindo para a emancipação ou repressão do seu leitor.

Nessa direção, necessitam sempre de um olhar crítico-pedagógico sobre eles ao serem utilizados com a infância, buscando, a partir deles, a construção de um diálogo com as crianças sobre as mensagens que seus conteúdos repercutem. Como seria então um projeto desenvolvido em espaços escolares em que professores/professoras com seus alunos e alunas discutissem entre si sobre esses livros de educação sexual intencional para a infância? Seria necessário o consentimento da família das crianças antes da realização desse trabalho? Qual seria então a reação da família sobre o trabalho escolar com esses livros? O que seria preciso, então, ou quais as estratégias necessárias para se desenvolver um projeto de educação sexual emancipatória no espaço escolar mediado por esses livros de educação sexual intencional para a infância? Essas são questões a serem trabalhadas e respondidas com novas pesquisas.

Pensando na formação da criança como ser-corporeidade, os livros para a infância não se tornam não válidos mesmo diante das demais avançadas tecnologias hoje existentes direcionadas à infância. Embora talvez essas tecnologias concorram entre si, cada qual tem sua especificidade a ser valorizada, considerando suas possibilidades e potencialidades, como é o caso dos livros. Como dispositivos pedagógicos e por representarem objetos históricos, já carregam consigo valores e práticas sobre o ato de ler. Mas, ao relembrar a importância da leitura, é possível talvez encontrar aí uma das suas principais contribuições.

Portanto, o trabalho crítico-pedagógico com livros para a infância, principalmente com aqueles específicos de educação sexual intencional, escritos com os indicadores de uma vertente emancipatória, pode contribuir tanto para a formação do sujeito leitor, no sentido restrito, quanto na sua formação como sujeito integral, desvelando a sexualidade como dimensão humana. Nesse sentido, não são formados apenas leitores de palavras, mas leitores de significados, leitores de mundo, do mundo que habitam e constroem e reconstróem, mundo esse sempre sexuado.

Maia (2005, p. 131) também reforça essa abordagem de um trabalho pedagógico com livros para a infância no espaço escolar:

os livros escolhidos devem ser minuciosamente analisados pelos professores antes de serem lidos pelos alunos, observando se as figuras, o texto, ou as informações não contém valores implícitos indesejados. Neste caso, os professores devem procurar refletir junto com os alunos sobre outras alternativas de resolução para as histórias, sobre o conteúdo das mensagens no texto, nas figuras, etc.

Sobre a importância da formação de leitores, inclusive Lajolo (2005, p. 108) contribui conosco ao lembrar do formador também como um sujeito leitor:

a discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um

professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.

Pelo prazer da leitura também é possível, portanto, contribuir para o processo global de emancipação humana, que é inclusive a emancipação da sexualidade. Mas, para que os livros contribuam de forma emancipatória para a educação, torna-se necessário sempre buscar desvelar criticamente suas mensagens e as abordagens explícitas e ocultas em seus conteúdos. Foi a partir desse objetivo que se chegou às categorias desveladas a partir da pesquisa realizada com os seis livros que compuseram o *corpus* da pesquisa: livros brasileiros, espanhóis e equatorianos.

Percebeu-se que ainda nos servimos muito de determinados conhecimentos científicos para falar sobre sexualidade com a criança, o que é fundamental e um direito seu. Contudo, algumas vezes, determinadas explicações podem ajudar a legitimar a ordem vigente, por meio do reconhecimento de um único padrão biológico redutor e da imposição de um modelo padrão de relações. Na busca de falar apenas sobre uma forma de relações, outras podem ser esquecidas. Porém se reconhecem nestes trabalhos as próprias limitações e dificuldades em se trabalhar com o que é visto como incomum e, em contraponto, a facilidade do trabalho com o que é visto como “normal”.

Mas, conforme a DDSDHU (apud Melo; Pocovi, 2008) é direito de todo ser humano o acesso a informações sobre sexualidade baseadas no conhecimento científico. Nesse sentido Nunes (1996, p. 221) aponta que “[...] um discurso científico e crítico sobre a sexualidade supõe que cada homem deva ser sujeito de sua própria existência e de suas formas de sentido e convivência”. Para ele o papel da ciência é fornecer parâmetros às crianças e adolescentes para que sejam sujeitos de seu descobrir no mundo como seres humanos.

Pelo acesso às informações é preciso evitar a legitimação ainda forte da padronização da heteronormatividade se expressando em papéis sociais fixos para o homem e para a mulher. Talvez, na ânsia da busca por uma sociedade mais fraterna, evita-se às vezes exibir suas contradições. Porém, ao se fazer isso, é possível não estar preparando as crianças, futuros adultos, para a vida no mundo que é pleno de contradições e belo em sua diversidade. Nesse sentido é que se aponta, a partir da leitura e pesquisa sobre as obras estudadas, as contradições desveladas refletidas em seus conteúdos. Entretanto, registra-se também

que os livros já apresentam marcas de emancipação, e talvez nossa utopia não esteja tão longe, pois em algumas das obras é presente, mesmo que ainda muitas vezes até timidamente, a crítica a padrões de gênero, à possibilidade de uniões homoparentais, a visão do prazer sexual e o autoerotismo como legítimos e não mais como pecados mortais.

Assim, numa proposta intencional de formação inicial e continuada de professores e professoras voltada a instrumentalizá-los para um trabalho crítico em educação sexual emancipatória é possível ampliar ações na busca dessa emancipação das pessoas. Conforme cada professor e professora seja sensibilizado para este trabalho, maiores chances se terá na luta contra a opressão humana.

Termina-se reafirmando nosso compromisso com a emancipação, buscando Nunes (1996, p. 228) ao registrar que:

a visão ou a compreensão emancipatória não confere um egocêntrico direito de decisão subjetivista, pelo contrário, a emancipação ou a intervenção emancipatória só é possível no mundo de homens igualmente livres e emancipados, capazes de trocas gratificantes e significativas, de homens e mulheres que compreendem a dinamicidade do seu ser, e só se empenham e se reconhecem nos outros, na alteridade, na amplitude da vivência coletiva e ampliada.

Que possamos continuar nessa busca, juntos.



## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ANDRADE, E. de. **Jogo do strip quiz: análise dos conteúdos pedagógicos de educação sexual em um quadro do programa televisivo amor & sexo**. 2011. 165 p. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação e Cultura, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2011.

ANDRY, A. C. SCHEPP, S. **De onde vêm os bebês**. 31. ed. São Paulo: José Olímpio Editora, 1968.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AZIBEIRO, N. E. Movimentos sociais, paradigma da complexidade e intercultura: algumas considerações para a discussão em sala-de-aula. In: **Cadernos no NEPP**. (1). Florianópolis: NEPP, 2001.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARROS, J. D. O conceito de alienação no jovem Marx. **Tempo social**, São Paulo, v. 23, n. 1, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702011000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702011000100011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 Jan. 2013.

BASTOS, A. A. A. Uma análise fenomenológica do processo: crítica à teoria da instrumentalidade. **Anais do XIV Congresso Nacional do CONPEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. p. 01-20.

Disponível em:

<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/Anais/Antonio%20Adonias>

%20Aguiar%20Bastos\_Hermeneutica%20e%20Processo.pdf Acesso em 16 Jul. 2012.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981

BENJAMIN, W. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: \_\_\_\_\_. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Antopos; Relógio D'água Editores, 1992. p. 71-113.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BERNARDI, M. **A deseducação sexual**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1985.

BRASIL, C. S. D. **A formação de educadores na educação sexual emancipatória**: um estudo dos níveis de reflexão nas práticas pedagógicas. 2009. 78 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei no 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Orientação sexual. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRENMAN, I. **Através da vidraça da escola**: formando novos leitores. 2. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

CALEGARI, L. A mulher no cinema brasileiro e a tentativa de afastamento da heteronormatividade: uma leitura de Dona Flor e seus

dois maridos. **Revista Literatura e Autoritarismo**: Cinema , música e história. Santa Maria/RS, n° 7, jan/jun. 2006. Disponível em: <[http://coralx.ufsm.br/grpesqla/revista/num07/art\\_01.php](http://coralx.ufsm.br/grpesqla/revista/num07/art_01.php)> . Acesso em: 14 Nov. 2012.

CARVALHO, G. M. D. de. "**Ta ligado!?**": diálogo entre adolescentes e telenovelas da rede Globo; interfaces na construção da compreensão da sexualidade. 2009. 174 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2009.

CAVALEIRO, M. C. Escola e sexualidades: alguns apontamentos para reflexões. In. FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: em busca de mudanças (org.). Londrina: UEL, 2009. p. 153-169.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2002.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

DECKER, I. C. U. **A categoria emancipação em Paulo Freire e suas contribuições para um processo de educação sexual emancipatória**. 2010. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação-FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis, 2010.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 2. ed. Londrina/PR: Ed. UEL, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação sexual**: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan/jun. 2002. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022002000100011&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100011&lng=en&tlng=pt). Acesso em 30 Jun. 2012.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FONSECA, C. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 2, Ago. 2005. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902005000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000200006&lng=en&nrm=iso) Acesso em 15 Ago. 2012.

FURLANI, J. **O Bixo vai pegar! Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos de educação infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS, 2005. Disponível em:  
<http://hdl.handle.net/10183/13259> Acesso em: 03 Nov. 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

JAPIASSÚ, H. MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas/SP: Papyrus, 2007.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

MAIA, A. C. B. Diálogos sobre a sexualidade com a criança. In: MAIA, A. C. B. MAIA, A. F. (orgs.) **Sexualidade e infância**. (Cadernos CECEMCA). Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005. p. 121-142.

\_\_\_\_\_. Identidade e papéis sexuais: uma discussão sobre gênero na escola. In: MAIA, A. F. (orgs.) **Sexualidade e infância**. (Cadernos CECEMCA). Bauru:FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005. p. 67-84.

\_\_\_\_\_. Masturbação e jogos sexuais infantis. In: MAIA, A. C. B. MAIA, A. F. (orgs.) **Sexualidade e infância**. (Cadernos CECEMCA). Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005. p. 105-120.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da sexualidade na infância. In: MAIA, A. C. B. MAIA, A. F. (orgs.) **Sexualidade e infância**. (Cadernos CECEMCA). Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005. p. 85-104.

\_\_\_\_\_. MAIA, A. F. Processo de educação e repressão sexual. In: MAIA, A. C. B. MAIA, A. F. (orgs.) **Sexualidade e infância**. (Cadernos CECEMCA). Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005. p. 47-63.

MARCUSE, H. **Eros e Civilização**. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.

MARIN, E. C. O ofício da pesquisa: processos do fazer. In.: MALDONADO, A. E. et al. **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 65-112.

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Centauro, 2007.

MELO, S. M. M. de. **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras**. 1ª edição. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. POCOVI, R. **Educação e Sexualidade**. 2. ed. (Caderno Pedagógico, v.1), Florianópolis: UDESC, 2008.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. **Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar**. 1996. 319f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. SILVA, E. A. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, M. A. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – curso de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007-165512/>, acesso em 07 Jul. 2012.

OLIVEIRA, A. G. PASTANA, M. MAIA, A. C. B. Padrões normativos de gênero em livros infanto-juvenis sobre educação sexual. **Revista de Psicologia da UNESP**, 10 (2), 2011, p. 80-90. Disponível em: <http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/28/253> Acesso em: 15 Set. 2012.

PEREIRA, G. R. Decursos educativos e conhecimentos para uma educação sexual emancipatória intencional. **Linhas**. Florianópolis, v. 11, n. 01, p. 53 – 67, jan./jun. 2010

\_\_\_\_\_. Mitos e tabus: perspectivas de mudança relacionadas a sexualidade humana. In. REIS, M. A. de S. ALEVATO, H. (orgs.). **Nexus e sexus: perspectivas instituintes**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

RAMOS, J. B. O. **A construção do gênero e da sexualidade na literatura infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

Disponível em:

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20085440001016001P0> Acesso em 07 Jul. 2012.

REIS, G. V. RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e educação escolar: algumas reflexões sobre orientação sexual na escola. In: MAIA, A. C. B. MAIA, A. F. (orgs.) **Sexualidade e infância**. (Cadernos CECEMCA). Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005. p. 35-46.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 14. ed. Porto: Afrontamento, 2003.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês (SCOTT, J. W. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, 1988. p. 28-50). Disponível em: [http://ia700308.us.archive.org/21/items/scott\\_gender/scott\\_gender.pdf](http://ia700308.us.archive.org/21/items/scott_gender/scott_gender.pdf) Acesso em: 05 Dez. 2012.

SETTON, M. da G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, E. A. **Filosofia, Educação e Educação Sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich**

e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana. 2001. 300f. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2001.

SOUZA, A. A. A. de. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOUZA, G. G. As mídias impressas nas pesquisas em Educação e Comunicação 1991 a 2010. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 43-69, set/dez. 2012. Disponível em: [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=1365&path\[\]=973](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=1365&path[]=973). Acesso em 10 Jan. 2013.

TEIXEIRA, F. Educação em sexualidade em contexto escolar. In.: REIS, M. A. de S. ALEVATO, H. (orgs.). **Nexus e sexus: perspectivas instituintes.** Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, M. J. A. Literatura infantil e educação sexual. **ABZ da Leitura**, Casa da Leitura, Lisboa, 2009. Disponível em: [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot\\_literatura\\_infantil\\_e\\_educacao\\_sexual\\_V02\\_b.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_literatura_infantil_e_educacao_sexual_V02_b.pdf) Acesso em: 13 Jul. 2012.

VIEIRA, R. da S. Bacon e o império da epistemologia indutivista. **An. Filos. São João del-Rei**, n. 10. p. 13-31, jul. 2003. Disponível em: [https://www.uesc.br/cpa/artigos/bacon\\_imperio\\_epistemologia\\_indutivista.pdf](https://www.uesc.br/cpa/artigos/bacon_imperio_epistemologia_indutivista.pdf) Acesso em 16 Jul. 2012.

WEREBE, M. J. G. Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 36, p. 99-110, fev. 1981.

\_\_\_\_\_. **Sexualidade, política e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ZILBERMAN, R. MAGALHÃES, L. C. (org). **Literatura Infantil:** autoritarismo e emancipação. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A — Análise descritiva do livro “Mamãe, como eu nasci?”

#### Ficha 1 – Ficha para análise descritiva

1. RIBEIRO, Marcos. **Mamãe, como eu nasci?** 2ª Edição. Ilustrações: Bia Salgueiro. São Paulo: Moderna, 2002. 40p.

2. Descrição da materialidade do livro:

O livro apresenta como características materiais a baixa gramatura das folhas, inclusive capa, e tamanho 20cmx22cm, contém quarenta páginas numeradas e impressas em policromia, predominando o vermelho, o laranja, o amarelo e o verde. As páginas são divididas entre texto e ilustração, delimitadas pela presença da figura onde há o branco e do texto onde há outra cor diferente. Os textos foram escritos com tipografia de letra em caixa-baixa/minúscula, alinhados em colunas à direita ou à esquerda das páginas. Algumas delas são predominadas por texto e na sequência o predomínio da ilustração, outras há o equilíbrio entre ambos numa mesma página.

3. Fatores estruturantes na composição da matéria narrativa, utilizando algumas terminologias já referidas por Coelho (2002) – vocabulário aperfeiçoado:

Narrador: oculto.

Personagens: menino, menina, homem e mulher.

Temas da história: órgãos genitais masculino e feminino (do ponto de vista das características internas e externas e suas diferenças), como são feitos os bebês, preservativos e suas utilidades, fecundação e desenvolvimento intra-uterino, parto normal e parto cesáreo.

Gênero narrativo: conto.

Espaço: aparecem dois tipos, um deles é o espaço social caracterizado pelo lar, quartos e banheiro e outro, um “não-espaço”, onde apenas os personagens aparecem em um fundo branco.

Linguagem: nesta narrativa o autor utiliza a linguagem realista.

Técnica ou processo narrativo: narração.

4. Objetivo do livro:

Falar sobre o corpo humano e sobre como nascem os bebês.

5. Síntese da história:

Esta história apresenta como personagens um menino e uma menina, e um

homem e uma mulher. Inicia trazendo a curiosidade das crianças sobre como nascem os bebês. Explica as diferenças entre os órgãos genitais do corpo masculino e feminino, nas etapas da infância e da idade adulta, especificando também os órgãos sexuais internos. Aborda o toque em si próprio, o conhecimento e o cuidado que as crianças precisam ter sobre os seus órgãos genitais. O texto descreve também como pode ocorrer a fecundação pela relação sexual entre homem e mulher e como ela pode ser evitada pelo uso de métodos contraceptivos, especificamente as camisinhas masculina e feminina, conforme o livro, importantes também na preservação das DST. Por fim relata o desenvolvimento intrauterino de um bebê desde o 1º ao 9º mês de gestação e exhibe o parto dito normal, mencionando também o parto cesáreo.

## APÊNDICE B — Análise crítica do livro “Sexo não é bixo-papão!”

<b>Ficha 2 – Ficha de análise crítica</b>			
1. RIBEIRO, Marcos. <b>Sexo não é bixo-papão!</b> Ilustrações Bia Salgueiro. Rio de Janeiro: Zit, 2006. 47 p.			
Texto/trecho	Indicador (es)	Destaque/reflexões	pré-categoria
<p>“Oi amiguinho. Oi, amiguinha. O meu nome é Leo, mas sempre me chamam de Leleco. Poxa, legal que você está aqui no meu livrinho. Mas agora ele é nosso, não é?”(p. 11). (Leo-menino)</p>		<p>Inicia o livro buscando maior intimidade e proximidade com o leitor infantil. Aproximação e intimidade entre texto e leitor.</p>	<p>Permanência do padrão heteronormativo.</p>
<p>“Olha aqui: esse é meu pai. Aquela é a minha mãe. Quando eles chamam LEEEEOOOOO, VENHA CÁ...!!! Ih, já sei, lá vem bronca... — mas tem muitos amiguinhos meus que os pais não moram juntos: são separados. Ou então porque Papai do céu levou pra pertinho dele.” (p. 12). (Leo-menino)</p>	<p>Defesa do modelo de família monogâmico.</p> <p>Percepção dialética da complexidade do viver e viver-junto.</p> <p>Que indicador demonstra a frase religiosa?</p>	<p>Primeiro exhibe a família da personagem composta por pai, mãe, e um casal de filhos, favorecendo o modelo de família heterossexual, monogâmico. Aproxima-se novamente da criança ao trazer à luz a situação de “desavença” familiar, exibindo, portanto, as contradições sempre existentes nas relações sociais. Reconhecimento da diversidade quando fala sobre casais separados, fugindo à normatividade do modelo de família padrão.</p>	

		Finaliza com uma ideia religiosa, porém há famílias que não cultivam preceitos religiosos em seus lares.	
“Esses aqui são meus amiguinhos”. (p. 14) (Leo-menino)		Nesta página exhibe imagens de diferentes crianças, exibindo a diversidade, porém dentre as cinco crianças, apenas uma é uma menina que aparece de costas e vestida com roupas cor de rosa.	
<p>“A gente brinca pra caramba. Todo mundo junto. A gente aprende uma porção de coisas com as meninas e elas com a gente. Escreva aqui o nome do seu melhor amigo. Ou da sua melhor amiga.</p> <p>Agora vamos combinar uma coisa? Depois, quando acabar de ler o livro, leva pra ele ver que você colocou o nome dele aqui. Combinado?” (p. 15). (Leo-menino)</p>	<p>Discurso simplista e banalizado sobre gênero ou visão e linguagem positiva da sexualidade?</p> <p>Enquadramento de homens e mulheres [aqui no caso dos amigos/amigas crianças] em relação de superioridade/inferioridade.</p>	<p>Quebra de relações de superioridade e inferioridade entre os sexos, na perspectiva de uma aprendizagem mútua e crescente, mas de uma perspectiva não dialética e supostamente não contraditória, contrariando o que é a própria vivência das crianças que é fundamentada em relações de negociação.</p> <p>Quando fala em melhor amigo/amiga, exclui a possibilidade de ter mais de um melhor amigo/amiga, incentivando a ideia de exclusão de outros e eleição de um como sendo “o melhor”. A existência de um melhor implica a</p>	

		<p>existência de outro(s) pior(es).          Inicia com uma visão e linguagem positiva da sexualidade e depois demonstra um discurso banalizado sobre gênero?</p>	
<p>“Olha! Meu pai está lavando a louça. Ele também passa roupa, arruma a casa e sabe que faz bolo melhor que a minha mãe. Hummm!!!... Deu até vontade de comer.          — Todo mundo devia fazer essas coisas, né?”          (p. 16-17)          (Leo-menino)</p>	<p>Direito à igualdade sexual.</p> <p>Discurso simplista e banalizado sobre gênero.</p> <p>Simplificação trivial da sexualidade.</p> <p>Enquadramento de homens e mulheres em relação de superioridade/inferioridade.</p>	<p>O pai já apropriou-se das funções consideradas do gênero feminino, e a mãe? Por que o bolo é melhor que o da mãe, não poderia ser tão bom quanto? A quebra de funções padronizadas neste caso está reproduzindo nova situação de superioridade e inferioridade, novamente do homem sobre a mulher. Há também uma simplificação da sexualidade quando finaliza com uma questão que afirma indiretamente a obrigatoriedade humana sobre tarefas do lar, sem refletir as condições de possibilidade que divergem entre os/as integrantes de cada família.</p>	<p>Normatização do modelo de relações heteronormativas.</p>
<p>“O papai agora acabou de sair do banho. Ele tem pênis e eu também. Só que o meu é bem menor.</p>	<p>Direito ao conhecimento e ao auto-</p>	<p>Ensina sobre a constituição biológica da diferença entre homens e mulheres</p>	

<p>Todos os homens, os meninos, têm pênis e, embaixo, o saquinho. O do meu pai é cheio de pêlos, mas nem todos os homens têm pêlos no corpo. Será que eu vou ter quando eu crescer? (Leo-menino)</p> <p>— Mas o seu vai crescer também.” (p. 18). (pai)</p>	<p>conhecimento sexual.</p> <p>Fisiologismo redutor.</p> <p>Determinismo biológico.</p>	<p>iniciando pelo homem, mas coloca o saco escrotal abaixo do pênis, porém sua localização não é imediatamente embaixo, mas sim abaixo e atrás.</p> <p>Afirma <b>a diferença</b> na constituição do corpo masculino pela presença ou não de pêlos que é uma marca presente nos homens.</p> <p>O menino questiona se terá pêlos no corpo quando crescer, porém o pai já responde que “vai crescer também”, mas a ilustração suscita a ideia de que o pai se refere ao pênis do menino e não aos pêlos.</p> <p>O pai fala para ao filho que seu pênis irá crescer também, dando a ideia determinista sobre o órgão genital.</p> <p>Reconhecimento da diferença e diversidade humana, no que diz respeito aos homens. Mas será que podemos considerar reconhecimento da diversidade só pelo fato de entender que há homens com pelo no corpo e outros não? Será que essa</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		consideração já é suficiente para considerar reconhecimento da diversidade?	
<p>“— O meu pai está no quarto mudando de roupa para trabalhar. Ele usa cueca e eu também. O corpo dele é igual ao meu. (Leo-menino) O corpo do pai é igual ao do menino.” (p. 19). (narrador oculto)</p>	<p>Normatividade centrada nos padrões sociais tradicionais.</p> <p>Discurso simplista e banalizado sobre gênero.</p> <p>Determinismo biológico.</p>	<p>O pai ainda é aquele sujeito que trabalha fora e a mãe fica em casa com as funções do lar.</p> <p>Afirmam a igualdade na constituição dos corpos do menino e do adulto, entretanto são diferentes em outros aspectos, como tamanho, cor de pele e cabelo. Afirmando essa igualdade impossibilita ver a diferença que constitui o ser humano, que sempre existe e é importante percebê-la e valorizá-la, como diversidade.</p>	<p>Normatização do reducionismo biológico com vieses na informação científica.</p>
<p>“— Filho, pega a toalha pra mamãe e pra Bia, que eu esqueci. (pai) — É a minha mãe e a minha irmã tomando banho.” (p. 20). (Leo-menino)</p>	<p>Visão e linguagem positiva da sexualidade.</p>	<p>Nesta ilustração exibe a menina nua e a mulher terminando de colocar a calcinha. Sugere que o <b>pai auxilia a mãe</b> e a filha por levar a toalha de banho até elas e que o menino também pode fazê-lo. O pai, portanto, supera em alguns aspectos a normatividade centrada nos padrões sociais familiares</p>	

		<p>tradicionais.</p> <p>A menina é mostrada junto com a mãe no banho, porém mais à frente da história o menino toma banho sozinho.</p> <p>* Poderia ressaltar que nesta ocasião ambas tomaram banho juntas o que diverge para outros dias, também em relação ao pai e ao filho, o pai e a mãe, a mãe e o filho e o pai e a filha.</p>	
<p>“É...!! A gente tem que tomar banho e lavar direitinho o peruzinho e a baratinha.</p> <p>E não pode esquecer também de escovar os dentes!!” (p. 22).</p> <p>(Leo-menino)</p>	<p>Higienismo sexual/ Direito à saúde sexual?</p>	<p>Começa a tratar os órgãos sexuais externos por apelidos. Ressalta a manutenção da higiene desses órgãos e lembra os dentes também, de certo modo como trabalha o pensamento infantil, partindo do pensamento inicial da higiene.</p> <p>Que compreensão podemos ter pela relação entre a higiene dos órgãos sexuais externos com a higiene bucal?</p>	
<p>“Não é peruzinho, nem baratinha, filho, mas pênis e vulva. (pai) Então, fala pra mim. Qual é o nome correto? Peruzinho: Baratinha:” (p. 23).</p> <p>(narrador oculto)</p>	<p>Direito ao conhecimento e ao auto-conhecimento sexual.</p>	<p>A frase que sugere a correção dos nomes inicialmente não deixa claro que é o locutor, se o pai, a mãe ou a irmã, na página seguinte ressaltar que foi o papai que falou.</p>	

	Direito à informação baseada no conhecimento científico.	Abaixo sugere também que a criança leitora escreva com sua letra o nome correto dos órgãos sexuais externos masculino e feminino.	
<p>“Olha só: o corpo da mulher é diferente do corpo do homem. O corpo da minha mãe é igual ao corpo da minha irmã. A menina tem vulva, como o papai falou. É... e eu tenho peruzinho.” (p. 24) (Leo-menino).</p>	<p>Determinismo biológico.</p> <p>Fisiologismo redutor</p> <p>Discurso simplista e banalizado sobre gênero.</p> <p>Simplificação trivial da sexualidade.</p>	<p>Reconhece a diferença entre homens e mulheres. Essa afirmação sozinha acaba por dar a entender que há apenas duas possibilidades únicas de ser pessoa/corpo: ser homem ou ser mulher.</p> <p>Novamente afirma a igualdade entre o corpo da menina e da mulher, do menino e do homem, mas que visivelmente divergem pelo tamanho dos órgãos sexuais externos, a presença de pelos nos adultos, o tamanho dos seios.</p> <p>Outra característica a ressaltar é que o menino e o homem aparecem sem os mamilos — como em outras ilustrações também —, porém nas crianças muitas vezes a semelhança entre meninos e meninas entre os mamilos e seios é muito próxima.</p>	<p>Normatização do reducionismo biológico com vieses na informação científica.</p>

		Essa ausência afirma a não presença deste que também é um órgão sexual do corpo, pois também pode ser erotizado. Negando assim os mamilos como parte dos órgãos sexuais masculinos.	
<p>“É, mas o nome do peruzinho é pênis, e as meninas como eu têm vulva. Ah! E outra coisa: eu e a mamãe usamos calcinha. E você, como o papai, usa cueca. É para proteger” (p. 25). (Biamenina)</p>	<p>Direito à informação baseada no conhecimento científico.</p> <p>Direito à saúde sexual.</p> <p>Direito à educação sexual compreensiva.</p>	<p>Pela primeira vez a menina fala na história, relembrando os nomes cientificamente corretos dos órgãos sexuais externos masculino e feminino, inclusive as roupas íntimas que usam, mas esquece que mulheres usam sutiã também, além da calcinha. Será que os homens que desejarem não podem usar calcinha?? E mulheres cuecas?</p>	
<p>“Vamos fazer uma coisa? Pegue uma folha de papel. Agora, olhando para um espelho, desenhe você de corpo inteiro, como está se vendo. Ou então desenhe aqui mesmo:” (p. 26). (narrador oculto)</p>	<p>Compreensão ontológica da sexualidade.</p> <p>Direito ao conhecimento e ao auto-conhecimento sexual.</p>	<p>Nesta página há um espaço em branco para a criança leitora desenhar-se a si mesma, mas não esclarece se ela pode desenhar-se de roupa ou nua, pois o autor vem trazendo sempre corpos nus.</p>	
<p>“O meu pai e a minha mãe gostam de ficar namorando. Eles gostam</p>	<p>Direito ao prazer sexual.</p>	<p>Usa uma linguagem positiva, pois afirma que é este pai e esta</p>	<p>Normatização do modelo de</p>

<p>de ficar juntinhos, se abraçando e se beijando. E às vezes falam de fazer amor. — Mas eu não sei direito que negócio é esse, não!” (p. 27). (Leo-menino)</p>	<p>Visão e linguagem positiva da sexualidade. Defesa do modelo de família monogâmico.</p>	<p>mãe que se acariciam, <i>porém esquece de afirma a possibilidade da existência das contradições existentes na vida de um casal, como possíveis discussões e negociações, relações nem sempre tão harmoniosas assim.</i> Questiona o significado do “fazer amor” o que é uma característica de curiosidade muito presente nas crianças. Isso possibilita uma identificação entre a personagem e a criança leitora.</p>	<p>relações heteronormativas.</p>
<p>“É quando o papai e a mamãe querem ficar bem juntinhos, ter uma relação sexual. Mas tudo isso com muito carinho...” (p. 28). (pai)</p>	<p>Visão e linguagem positiva da sexualidade, mas revestida em ocultamento das contradições entre homens e mulheres.</p>	<p>Há casais, por outro lado, em que não há tanto carinho assim, situação que deve ser combatida. Ao afirmar essa intensa harmonização da vida, esquece dos seus desafios que temos que enfrentar e lutar para ultrapassá-los.</p>	
<p>“Aí o papai coloca o pênis dentro da vagina da mamãe – que é um buraquinho que fica na vulva” (p. 29). (pai)</p>	<p>Simplificação trivial da sexualidade.</p>	<p>Reduz a relação sexual apenas à penetração, embora revestida em carinho. Ela pode significar a troca de afeto, carinho, desejo, prazer, amor, ou apenas a troca de</p>	

		prazer e desejo também, dependendo de casal para casal.	
“Olha, quando eu vi o papai em cima da mamãe, eu achei que ele estava brigando com ela. Ou batendo na mamãe” (p. 30). (Leo-menino)	Direito à educação sexual compreensiva.	Aproximação com os pensamentos das crianças quando ainda não esclareceram a diferença entre uma relação sexual e um desentendimento.	
“Não, filho! Estava fazendo amor! E a maioria das vezes não é para ter um bebê, mas é porque é muito gostoso, e a gente sente uma coisa muito boa no corpo todo. Outra coisa: Nenhum homem deve bater na mulher. Ou a mulher bater no homem. Nunca! Quando tiverem algum problema, devem resolver conversando” (p. 31) (pai)	Direito à educação sexual compreensiva.  Direito ao prazer sexual.  Visão e linguagem positiva da sexualidade.  Percepção dialética da complexidade do viver e viver-junto.  Direito à autonomia sexual, integridade sexual e à segurança do corpo sexual.	Ampliação da visão sobre a finalidade da relação sexual não sendo apenas para procriação, mas principalmente para a obtenção do prazer. Importante a citação sobre a violência entre homens e mulheres e afirmação da sua negação, sobretudo por exprimir esse tipo de violência como algo existente. Termina explicitando uma possibilidade de resolução de problemas adequada à cidadania e respeito a si e aos outros indivíduos. Acrescentaria que nenhum homem deve bater em nenhum homem, nem mulher bater em mulher... o que volta a reafirmar a existência da única possibilidade de casal heterossexual.	Marcas do direito à saúde sexual com foco na segurança do corpo sexual.
“Ah! Filho. Papai e	Defesa do	Pela segunda vez a	Normatiza

<p>mamãe têm uma novidade para você. (pai) A mamãe está esperando um bebê. Você vai ter um irmãozinho.” (mãe) (p. 32).</p>	<p>modelo de família monogâmico.</p> <p>Enquadramento de homens e mulheres em relações de superioridade/inferioridade.</p> <p>Normatividade centrada nos padrões sociais tradicionais (pela presença da mulher na história).</p>	<p>mulher tem a oportunidade de falar, mas apenas para contar que está esperando um bebê. A criança, ao ler esse texto, vê a mulher pouco interlocutora em relação ao homem e ao menino, tendo sua participação reduzida a poucas falas e enquadradas no modelo de família tradicional.</p>	<p>ção do modelo de relações heteronormativas.</p>
<p>“OBA! OBA! OBA! Ué, como meu irmãozinho foi parar na barriga da mamãe?” (p. 33). (Leo-menino)</p>	<p>Direito à expressão sexual.</p>	<p>Exibe a curiosidade da criança sobre como nascem os bebês, porém nesta ilustração, apenas o menino aparece, deixando de fora a sua irmã.</p>	<p>Normatização do modelo de relações heteronormativas.</p>
<p>“Papai vai explicar” (p. 34). (pai)</p>	<p>Enquadramento de homens e mulheres em relação de superioridade/inferioridade</p>	<p>Neste momento a irmã reaparece, junto ao seu irmão, ambos sentados em um puff. A irmã de rosa e o garoto de verde. Além disso, o pai é que explica, sendo a mãe deixada de fora.</p> <p>Direito à educação</p>	

		<p>sexual compreensiva  Revestida na ideia do homem como ser atuante, presente, esclarecido, decorrendo o indicador enquadramento de homens e mulheres em relação de superioridade/inferioridade.</p>	
<p>“Para fazer um bebê, é preciso de um homem e uma mulher” (p. 35). (pai)</p>	<p>Determinismo biológico.  Normatividade centrada nos padrões sociais tradicionais.</p>	<p>Informação biológica correta? Na realidade é necessário haver a fecundação entre óvulo e espermatozoide. É necessário inicialmente um homem e uma mulher, mas não apenas os dois, é preciso haver o encontro entre suas células reprodutoras, que pode ser via relação sexual ou por escolhas reprodutivas diferentes.</p>	
<p>“Esse homem e essa mulher, que serão o papai e a mamãe do bebê, precisam ficar juntinhos, podem trocar carinhos e, depois sem roupa, ter uma relação sexual” (p. 36). (pai)</p>	<p>Determinismo biológico.</p>	<p>Um equívoco, muitos casais de homem e mulher não podem ter filho apenas pela relação sexual, então alguns optam por outros métodos de reprodução.  Relação sexual padronizada, como se há uma ordem pré-estabelecida para haver a penetração.  Coloca que sem roupa</p>	

		é que se tem uma relação sexual para gerar um filho, então com roupa não há relação sexual e nem reprodução??	
“Olha o desenho, filho: aí, com o pênis durinho, já dentro da vagina da mulher, saem milhões de espermatozoides” (p. 37). (pai)	Direito à informação baseada no conhecimento científico	Agora fala sobre a ejaculação. Mas não fala de um momento especial em que ocorre a ejaculação, dando a entender que basta colocar o pênis dentro da vagina que imediatamente saem os espermatozoides.	
“Todos vão em direção ao óvulo da mulher, mas só um vai entrar nele... mas são muito pequeninhos, só dá pra ver com a ajuda de um aparelho: o microscópio” (p. 38). (pai)	Direito à informação baseada no conhecimento científico.	Informação que esclarece o processo da fecundação.	
“Quando o óvulo e o espermatozoide se encontram, é o primeiro passo para formar o bebê” (p. 39). (pai)	Direito à informação baseada no conhecimento científico.	Complementaria com, quando eles se encontram e se unem um ao outro.	
“Então o óvulo fecundado, agora ovo, desce para dentro do útero (na barriga da mamãe) e fica os nove meses, crescendo e se desenvolvendo... ficando fortão até nascer” (p. 40). (pai)	Determinismo biológico.	Em geral é o que ocorre, mas a forma como afirma padroniza e não mostra a existência de situações diferentes, por exemplo quando o bebê nasce prematuro. Ou mesmo quando a gravidez total não ocorre por diversas	Normatização do reducionismo biológico com vieses na informação científica.

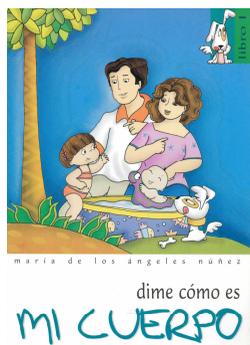
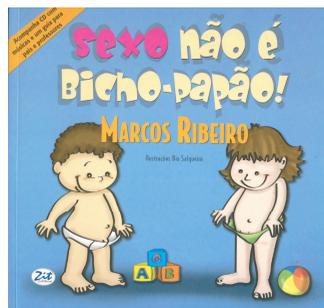
		adversidades, como gravidez tubária, etc...	
“Aí ele nasce da barriga da mamãe. Mas, filhota e Leo, isso tudo acontece com pessoas adultas e não com crianças. (mãe) Ah! Vou deixar essas folhas em cima da mesa, se vocês quiserem pintar desenhos” (p. 41) (pai)	Normatividade centrada nos padrões sociais tradicionais.	Informação perigosa se considerarmos ainda criança com dez, onze ou doze anos que já são mães “acidentalmente”, informação dada pela própria mãe. Uma gravidez pode ocorrer após a puberdade de cada indivíduo.	
“Nasceu o bebê! É uma irmãzinha. Uma menina como a mamãe e a Bia. Eu e a minha maninha vamos brincar pra caramba...” (p. 42). (Leo-menino)	Determinismo biológico.  Discurso simplista e banalizado sobre gênero.	Fala sobre mulheres como se fossem sempre iguais.	
“A minha mãe está dando de mamar pra minha irmãzinha. (Leo-menino) É, mano, eu vi na TV que o leite materno é a melhor comida pro bebê. Toda mãe deve dar peito pro neném mamar. (Bia-menina) Eu mamei até ficar grandão!” (Leo-menino) (p. 43).	Direito à informação baseada no conhecimento científico.	As mulheres devem amamentar no peito seus bebês, porém há algumas que não podem por problemas. Já agora as crianças aparecem com cores de roupas diferentes: a menina de verde e o menino de branco e laranja.	
“O meu pai sempre dividiu os cuidados da minha maninha com a minha mãe. Aí sobra mais tempo para eles ficarem juntinhos... EPA! Será que vem outro	Direito à igualdade sexual.	Informação positiva sobre as tarefas dos pais sobre o cuidado com os bebês e fala de forma carinhosa sobre o relacionamento deles.	

<p>irmãozinho? E você? Gostaria que chegasse um irmãozinho em sua casa?” (Leo-menino) (p. 44).</p>		<p>Mas quando exhibe a possibilidade de novo bebê, poderia citar a existência e uso de métodos contraceptivos, esclarecendo como é possível uma relação sexual sem resultar em uma fecundação.</p>	
<p>“Filho, já mudou de roupa para eu te levar para colégio? (pai) Estou pronto, pai!” (Leo-menino) (p. 45).</p>	<p>Normatividade centrada nos padrões sociais tradicionais.</p>	<p>Novamente o pai é quem tem nova função. Aparentemente a mãe cozinha mal, dar a luz e de mamar para o bebê.</p>	
<p>“Agora eu já sei o que houve!” (Leo-menino) (p. 47) [apontando para uma mãe grávida em frente à escola].</p>	<p>Visão e linguagem positiva da sexualidade.  Educação sexual compreensiva.</p>		



## ANEXOS

## ANEXO A — Capas dos livros analisados



## ANEXO B — Referências das obras analisadas

LOPEZOSA, Pilar Migallón; BOTELLA, Mercedes Palop. CANDIA, Caterina Marassi; MORFA, José R. Días. **¿Qué hacen papá y mamá?** Ilustración Vane. Madri/España: Libsa, 2009b. (Colección Biblioteca de iniciación sexual). 24 p.

\_\_\_\_\_. **¿Y de donde sale este bebé?** Ilustración Vane. Madri/España: Libsa, 2009a. (Colección Biblioteca de iniciación sexual). 24 p.

NÚÑEZ, María de los Ángeles. **Dime cómo es mi cuerpo.** Ilustración de María Belén Guerrero. Quito/Equador: Graphus, 2002b. (Libro 1. Colección de libros de formación sexual para niños, niñas, y grandes también). 36 p.

\_\_\_\_\_. **Dime cómo es mi nacimiento y como se hacen los bebés.** Ilustración de María Belén Guerrero. Quito/Equador: Graphus, 2002a. (Libro 2. Colección de libros de formación sexual para niños, niñas, y grandes también). 40 p.

RIBEIRO, Marcos. **Mamãe, como eu nasci?** 2ª Edição. Ilustrações: Bia Salgueiro. São Paulo: Moderna, 2006a. 40p.

\_\_\_\_\_. **Sexo não é bixo papão.** Ilustrações Bia Salgueiro. Rio de Janeiro: Zit, 2006b. 47 p.

## ANEXO C — Declaração dos Direitos Sexuais Como Direitos Humanos Universais.<sup>89</sup>

A sexualidade é uma parte integral da personalidade de todo ser humano. Seu desenvolvimento pleno depende da satisfação de necessidades humanas básicas como desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, ternura e amor. A sexualidade é construída através da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais. O desenvolvimento pleno da sexualidade é essencial para o bem-estar individual, interpessoal e social. Os direitos sexuais são direitos humanos universais baseados em liberdade, dignidade e igualdade entre os seres humanos dado que a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual deve ser um direito humano básico. Para assegurarmos que os seres humanos das sociedades desenvolvam uma sexualidade saudável, os seguintes direitos humanos devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos por todas as sociedades, de todas as maneiras. A saúde sexual é o resultado de um ambiente que reconheça, respeite e exerça estes direitos sexuais:

**1) Direito à liberdade sexual.** A liberdade sexual diz respeito à possibilidade de os indivíduos expressarem seu potencial sexual. Aqui, no entanto, excluem-se todas as formas de coerção, exploração e abuso em qualquer época ou situação de vida.

**2) Direito à autonomia sexual, integridade sexual e à segurança do corpo sexual.** Este direito envolve a habilidade de uma pessoa para tomar decisões autônomas sobre a própria vida sexual num contexto de ética pessoal e social. Também inclui o controle e o prazer de nossos corpos livres de tortura, mutilação e violência de qualquer tipo.

**3) Direito à privacidade sexual.** O direito às decisões individuais e aos comportamentos sobre intimidade, desde que não interfiram nos direitos sexuais dos outros.

---

<sup>89</sup> Texto integral, extraído de Melo e Pocovi (2008, p. 44-45).

**4) Direito à igualdade sexual.** Liberdade de todas as formas de discriminação, independentemente de sexo, gênero, orientação sexual, idade, etnia, classe social, religião, deficiências mentais ou físicas.

**5) Direito ao prazer sexual.** O prazer sexual, incluindo auto-erotismo, é uma fonte de bem-estar físico, psicológico, intelectual e espiritual.

**6) Direito à expressão sexual.** A expressão sexual é mais que um prazer erótico ou atos sexuais. Cada indivíduo tem o direito de expressar a sexualidade através de comunicação, toques, expressão emocional e amor.

**7) Direito à livre associação sexual.** Significa a possibilidade de casamento ou não, ao divórcio e ao estabelecimento de outros tipos de associações sexuais responsáveis.

**8) Direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis.** É o direito de decidir ter ou não filhos, o número, o tempo entre cada um, e o direito total aos métodos de regulação da fertilidade.

**9) Direito à informação baseada no conhecimento científico.** A informação sexual deve ser gerada através de um processo científico e ético, disseminado em formas apropriadas e em todos os níveis sociais.

**10) Direito à educação sexual compreensiva.** Este é um processo que dura a vida toda, desde o nascimento pela vida afora, e deve envolver todas as instituições sociais.

**11) Direito à saúde sexual.** O cuidado com a saúde sexual deve estar disponível para a prevenção e tratamento de todos os problemas sexuais, preocupações e desordens. Os Direitos Sexuais são Direitos Humanos Fundamentais e Universais. Declaração aprovada pela Assembléia Geral da Associação Mundial de Sexologia. WAS, em 26 de agosto de 1999, no XIV Congresso Mundial de Sexologia. Hong Kong/China.