

A SEXUALIDADE INFANTIL EM QUESTÃO: PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO PARA A CRIANÇA E SEU CORPO

CHILD SEXUALITY IN QUESTION: MEANING PROCESSES FOR CHILDREN AND THEIR BODY

Marilurdes Cruz Borges 1
Aline Fernandes de Azevedo Bocchi 2

Resumo: Investigamos, neste artigo, processos de significação para o corpo da criança e sua sexualidade, constitutivos de diferentes materiais que compõem um corpus analítico, assim descrito: a) a polêmica instaurada em 2017 acerca da performance *La Bête*, de Wagner Schwartz; b) um episódio da série educativa sobre sexualidade *Que corpo é esse?*; c) a *Educação Sexual* como ato responsivo ao direito assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. As análises se alicerçam em princípios da Análise de Discurso e dos Estudos Bakhtinianos, articulados a uma perspectiva histórica crítica. Os resultados confirmam a importância de práticas educativas, centradas na Educação Sexual, que esclareçam às crianças questões relativas ao seu corpo e sua sexualidade, em suas múltiplas e variadas possibilidades, como forma de promover um cuidado de si que possa levar a uma ética/estética da existência.
Palavras-chave: Sexualidade. Corpo. Criança. Infância.

Abstract: We investigated, in this article processes of meaning for the child's body and sexuality, constituting different materials that make up an analytical corpus, as described: a) the controversy established in 2017 about the performance *La Bête*, by Wagner Schwartz; b) an episode of the educational series on sexuality *What body is this ?*; c) *Sex Education* as an act responsive to the right ensured by the Child and Adolescent Statute. The analyzes are based on the principles of Discourse Analysis and Bakhtinian Studies, linked to a critical historical perspective. The results confirm the importance of educational practices, centered on Sexual Education, which clarify to children issues related to their body and their sexuality, in its multiple and varied possibilities, as a way to promote self-care that can lead to an ethics / aesthetics of existence.
Keywords: Sexuality. Body. Kid. Childhood.

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Professora 1
da Universidade de Franca – UNIFRAN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6941101023784646> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0602-9838>
E-mail: marilurdescruz@gmail.com

Doutora em Linguística. Professora da Universidade de Franca – 2
UNIFRAN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3656349553889590> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4225-743X> E-mail: azevedo.aline@gmail.com

Introdução

Como o corpo e a sexualidade da criança são significados na nossa sociedade? Quais processos históricos constituem sentidos para a infância nas condições atuais de emergência de discursos e práticas informativas e protetivas contra a violência sexual? Quais as consequências do desconhecimento da sexualidade infantil nas formas de constituição de subjetividades e na relação da criança com seu próprio corpo? Há o ato responsivo na educação sexual? Traçamos essas questões como horizonte de reflexão para discutir, neste texto, aspectos da sexualidade infantil implicados em processos de significação para a criança e seu corpo na sociedade brasileira atual, e a responsividade da educação sexual na infância.

Embasamo-nos em um arcabouço teórico interdisciplinar sustentado nos Estudos Discursivos, representados, particularmente, pela Análise de Discurso e pelos Estudos Bakhtinianos, articulados a um percurso histórico de compreensão da infância e da criança nas sociedades ocidentais. Ancorados nos historiadores Neil Postman (1999) e Philippe Ariès (1981), traçamos um entendimento da infância e da criança como construções históricas cujas definições dependem de saberes materializados em discursos, tendo em vista certas condições de emergência. Historicamente, as crianças só passam a ser valorizadas enquanto sujeitos nas sociedades modernas, quando surge o “sentimento de infância”.

É nesse momento que Freud (1905/1974), contrariando a moralidade da época, constata a existência da sexualidade infantil, retirando-a da obscuridade ao ousar falar de suas manifestações; suas “descobertas”, que diferenciavam pulsão e instinto, possibilitaram sentidos outros para as sexualidades que não os exclusivamente orientados para a reprodução. Isso porque os campos do prazer e do desejo vão além da proposta da biologia e ensejam outra forma de relação do sujeito com seu corpo. Assim, além de afirmar a existência da sexualidade infantil, dando lugar ao corpo infantil como marcadamente erógeno, Freud demonstrou como o processo civilizatório age sobre o corpo, de forma que os impulsos sexuais são recalcados frente às exigências da civilização. A sexualidade, desde essa perspectiva, constitui a própria estruturação psíquica; ela concerne aos modos de resposta do sujeito às exigências pulsionais.

Na atualidade, silenciar as tantas situações no ambiente escolar que dizem respeito à sexualidade da criança é desconsiderar as práticas educativas como atos responsivos, atos que necessitam de Políticas Educacionais capazes de estabelecer um diálogo efetivo entre escola e família no esclarecimento e orientação sexual das crianças. Tentaremos mostrar, em nossas análises, como funcionam discursos e práticas constitutivos de sentidos para os corpos e sexualidades das crianças, de modo a sustentar o discurso de que a Educação Sexual deve se fazer presente na Educação Básica.

O corpo desnudo

Em 2017, uma performance de um artista nu, no Museu de Arte Moderna (MAM), em São Paulo, gerou intensa polêmica quando um vídeo que mostrava uma criança de quatro anos tocando o pé do artista viralizou nas redes sociais. A performance *La Bête*, inspirada em um trabalho de Lygia Clark, foi concebida e encenada pelo premiado artista Wagner Schwartz. Nela, o artista manipulava uma réplica de um dos bichos que compõem a série de esculturas de Clark. São esculturas que pedem um gesto de interação do público; ao manuseá-la, Schwartz convocava os espectadores a fazerem o mesmo, transformando o seu próprio corpo em um dos bichos de *La Bête*, uma escultura corporal viva. Lembremos que, quando Lygia propõe a interação com seus bichos, uma obra de arte não podia ser tocada. Ao idealizar a performance, Schwartz estabelece, então, um deslocamento de sentidos para o corpo do artista, que passa a integrar a cena como objeto de arte.

Mesmo sem fazer alusão a qualquer conteúdo erótico, a performance foi alvo de ataques e críticas por parte dos movimentos de direita, que a qualificaram como “repugnante” e “inaceitável”, supostamente um “crime” que, segundo eles, suscitava “erotização infantil”.

Há duas questões específicas acerca desse incidente moralista que efetivamente nos interessa. A primeira é que ele revela uma face obscura de nossa sociedade que, em pleno século XXI, continua a tratar o tema da sexualidade como tabu, desconsiderando a criança como

um ser sexual. Na interpretação conservadora, a criança não pode tocar o corpo do artista, não pode sequer vê-lo nu. Mas o que ela vê? Como interpreta aquele corpo? Seria preciso perguntar às crianças. A outra questão diz respeito à compreensão erótica e sexual do corpo masculino nu, independente do contexto em que ele possa aparecer. A nudez masculina provocou escândalo. Haveria a mesma repercussão se o corpo despido fosse feminino?

A nudez é um tema que perpassa a história da arte em diversos momentos históricos. Mas, como vemos, ela nem sempre foi “bem” compreendida: lembremos das imagens da Capela Sistina alteradas para cobrir as partes sexuais dos corpos nus, por conta de determinações da Igreja que, à época, exercia forte controle ideológico sobre as artes. Um corpo nu pode não ser necessariamente um corpo erótico ou sexual. Entretanto, nossa sociedade dá à nudez uma interpretação quase que exclusivamente sexual.

Em um texto recente sobre as fotografias xinguanas de Maureen Bisilliat, Eduardo Viveiros de Castro (2012) diz que a verdade cabal da cultura indígena está no corpo, em sua onipresença como horizonte do sensível: “Singular e múltiplo, matéria e instrumento, suporte e contorno, massa e movimento, espessura e textura, colorido e escuridão – ao mesmo tempo objeto primordial da ação humana e seu sujeito consubstancial” (p. 1), o corpo constitui o espírito dessa cultura.

Desse belíssimo texto, olharemos dois aspectos desenvolvidos pelo autor. O primeiro diz respeito à antropofagia oswaldiana, que, para o antropólogo, revela-se uma das primeiras “políticas do corpo” e uma das mais originais “biopolíticas” elaboradas no século XX, a qual teria antecipado e, ao mesmo tempo, subvertido a noção de “vida nua”, de Giorgio Agamben. O homem “nu” de Oswald de Andrade veste-se como quem se instrumenta, não como quem se esconde. Para ele, o Novo Mundo apresentou ao homem europeu filosoficamente vestido, uma relação nua do homem com a verdade. Ele não está meramente despido; “o homem nu é aquele que está em relação corpo a corpo com a verdade”, diz Viveiros de Castro (2012, p. 3).

Isso o aproxima do homem nu ameríndio, para quem o corpo humano é uma “verdade a inventar, e não simplesmente a descobrir (desnudar)” (p. 2). Enquanto na cultura ocidental cristã temos a ideia da encarnação, em que o corpo é redimido pelo espírito, na antropologia indígena “o espírito é a parte do corpo que a gente não vê” (MILLER apud CASTRO, 2012, p. 3). Viveiros de Castro nos alerta que há uma “elaboradíssima aparência do corpo enganadoramente nu dos povos do Alto Xingu” (p. 3) fotografados por Maureen Bisilliat; os homens se pintam e adornam como os espíritos. Para o animismo dos povos “outramente civilizados”, não há espírito sem corpo. A corpo é uma verdade a inventar; o nu se conquista.

O modo com que o pensamento indígena compreende o corpo nos mostra o engodo da literalidade; não há um sentido literal para o corpo nu de Schwartz em sua performance, não há *um* sentido para corpo nu “colado” ao sexual e muito menos ao erótico. O que há são sentidos que se constituem a depender de suas condições de produção, ou seja, das posições ideológicas dos sujeitos e das situações enunciativas e históricas de sua emergência (PÊCHEUX, 2009). Em nossa sociedade, generalizou-se a sexualização do corpo nu; o corpo despido é inequivocamente interpretado como um convite ao sexo. Isso tem consequências para a infância. O corpo da criança, interpretado a partir dessa posição, é também sexualizado e erotizado, de modo que não é raro que a violência contra meninas seja perversamente imputada à próprias meninas por seus modos de vestir-se ou portar-se.

Nesse contexto, o conhecimento das crianças sobre seu próprio corpo torna-se peça fundamental na prevenção da violência. Entretanto, observamos que as inúmeras iniciativas e programas voltados às crianças tentam, a partir de saberes específicos, abarcar aspectos relativos à particularidade da infância em que ainda persiste uma interpretação da criança como ser assexual. Fala-se de seu corpo e de sua sexualidade a partir do olhar do adulto, articulado aos campos de saber que determinam aquilo que pode e deve ser dito acerca dessas questões.

Como assinala Prates (2006), esses saberes, derivados da pediatria, da sociologia, da pedagogia e da psicologia, trouxeram importantes conquistas ao conhecimento humano e viabilizaram ações protetivas das crianças. A pediatria, segundo essa autora (2006), como área própria da medicina, legitimou-se como um saber sobre as crianças, cuja preocupação fundamental centrava-se na saúde física e higiene. Contudo, via de regra, são saberes constitutivos

de discursos e práticas as quais visam preservá-las daquilo que é julgado indecente e ameaçador, e culminam por desconsiderar que as crianças portam um saber em relação aos seus corpos e que, embora demandem esclarecimentos sobre suas curiosidades, elaboram suas próprias fantasias, na tentativa de entender aquilo que vivenciam e experimentam.

A invenção da criança e da infância: um breve percurso histórico

Em *O desaparecimento da infância*, Neil Postman (1999) afirma que a infância é um artefato social. Suas colocações interrogam a evidência da infância como etapa natural da vida, biologicamente situável, como a que circula em nossa contemporaneidade. O historiador francês Philippe Ariès (1981) foi um dos primeiros a promover a desconstrução da infância ao demonstrar como a definição de criança foi sendo construída de acordo com parâmetros sociais, ideológicos e econômicos. Para esse autor da história das mentalidades, a descoberta da infância e a valorização da criança consistiram em longos processos que coincidem com o surgimento da sociedade burguesa.

Na Grécia e Roma Antigas, embora a infância não tivesse tamanha importância, valorizava-se a preparação da criança para a vida adulta, por meio da educação; a criança era considerada incapaz ou inoperante e só recebia o status de indivíduo na idade adulta. Sua educação, até os sete anos de vida, ficava a cargo da família: “O pai era o tutor legal das crianças, as quais estavam sob sua autoridade e podiam ser reconhecidas ou abandonadas por ele” (FORMIGNONI, 2013, p. 17).

Segundo Postman (1999), a preocupação com a educação na Antiguidade possibilita admitir um prenúncio da ideia de infância entre gregos e romanos, embora bastante distinta da concepção que vigora hoje em nossa sociedade. Considerava-se a criança um ser inferior, incompleto, ser ausente de razão e compreensão que devia, portanto, submeter-se ao adulto.

Na Idade Média, período compreendido na história da Europa entre os séculos V e XV, não se dava particular atenção à criança e tampouco à infância. Há na Idade das Trevas um “desaparecimento da infância”, consoante Postman. Segundo Ariès (1981), não havia o “sentimento da infância”, ou seja, o reconhecimento da particularidade da criança face ao adulto; a criança era tida como dependente e frágil, e seus aspectos biológicos não eram considerados. Segundo a tese desse autor, a elevada mortalidade de crianças, nesse período histórico, contribuiu para que houvesse uma profunda indiferença em relação a elas.

Entretanto, essa ideia é questionada por Postman, para quem a inexistência da infância na Idade Média estaria relacionada ao desaparecimento da capacidade de leitura escrita, que se seguiu a um desaparecimento da necessidade de educação e também do sentimento de vergonha. Como não havia espaços privados, tampouco haveria necessidade de instrução. Era comum que as pessoas compartilhassem odores corporais e funções orgânicas, as quais não causavam nojo ou acanhamento.

No mundo medieval, não existia a preocupação de proteger as crianças dos impulsos sexuais dos adultos; “a prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum” (ARIÈS, 1981, p. 128). No final da Idade Média, segundo o historiador, é possível notar uma transformação na compreensão da criança materializada na arte, que passa a retratá-la de três formas: o anjo de traços redondos e graciosos, o menino Jesus (representado ainda como uma redução do adulto) e o corpo nu da criança, em geral assexuada, como alegoria da alma; o “sentimento da infância” começa a surgir.

O tema da infância sagrada, a partir do século XIV, não deixaria mais de se ampliar e de se diversificar: sua fortuna e sua fecundidade são testemunho do progresso na consciência coletiva desse sentimento da infância, que apenas um observador atento poderia isolar no século XIII, e que não existia de todo no século XI. (ARIÈS, 1981, p. 54)

Na Idade Moderna, a transição do modo de produção feudal para o capitalista gerou intensas transformações; da sociedade agrária e comunitária, passou-se à sociedade urbana, comercial, comandada por ideais burgueses, onde os valores individuais adquirem importância. Segundo Cirino (2001), observa-se a ascensão do indivíduo, com sua liberdade, direitos e deveres, o que desperta o interesse por sua saúde, capacidade de trabalho, sua moral, seu desenvolvimento e, também, sua infância. Transforma-se, assim, o sentimento em relação à criança, que passa a ser considerada um indivíduo com personalidade própria, o homem de amanhã. A criança passa a ser objeto de preocupação moral, de teorização e práticas educacionais, científicas e higiênicas.

Para Formigoni (2013), à criança foi imposta uma disciplina rigorosa com vistas a prepará-la para o mundo adulto; ela já não podia compartilhar a vida social, linguagem, gostos e atividades dos adultos, como acontecia na Idade Média. A criança torna-se personagem frequente na iconografia da época, sendo comum retratá-las com suas famílias, na escola, no colo da mãe etc. A partir do século XVII, ela passa a ser representada sozinha e as famílias investem em retratos de seus filhos. São adotados trajes específicos para as crianças e ocorre, também, uma especialização dos brinquedos e jogos infantis, que refletem uma preocupação em preservar a moralidade das crianças e educá-las, a ponto de proibir determinados jogos.

Com a constituição da família nuclear, a valorização da vida privada e da intimidade ganham destaque; Ariès observa importantes mudanças na atitude das famílias para com as crianças, especialmente uma maior sensibilização frente a elas. Entretanto, essa sensibilização é acompanhada pela crescente moralidade de eclesiásticos e homens da lei que, no século XVII, pregam a disciplina e a racionalidade dos costumes; para esses educadores e moralistas, as crianças eram criaturas inocentes e frágeis que deveriam ser preservadas e disciplinadas a fim de se tornarem homens racionais e cristãos. Tanto as famílias burguesas quanto as instituições escolares, que deixavam naquele momento de ser exclusivas à formação dos clérigos, assimilaram tais valores, passando a impor à criança uma disciplina austera.

Segundo Formigoni, exigia-se inclusive um controle de suas inclinações naturais, que eram compreendidas como impedimento à aprendizagem e a boa moral. “Inúmeras crianças foram, dessa forma, submetidas a uma educação para torná-las adultos convenientes, ou seja, capazes de controlar seus corpos e sua subjetividade.” (FORMIGONI, 2013, p. 24). Para Postman (1999), a vergonha tem aí papel crucial para colocar em funcionamento o controle de práticas e costumes sexuais. O esclarecimento sexual torna-se um problema e, até mesmo, um segredo. Brincadeiras e jogos comuns aos jovens da Idade Média passam a ser considerados indecentes; os moralistas e educadores desejavam preservar as crianças de tudo o que poderia ameaçar sua inocência e, ainda, fortalecer ser caráter e razão. Intensifica-se a vigilância e o cuidado com a educação dos corpos das crianças, com aumento das práticas de higiene e saúde.

A psicanálise estabelece uma diferenciação importante entre infância, sujeito e infantil. Como vimos anteriormente, a infância que conhecemos é um advento da Modernidade, que concedeu às crianças um lugar particular, situando-as com relação à estrutura familiar como seres ingênuos, que necessitavam de proteção e educação para controle de seus corpos. Embora a criança não seja um conceito psicanalítico ou uma noção com a qual opera a psicanálise, esse campo teórico muito contribuiu para sua compreensão, seja acerca de seu desenvolvimento e estrutura, da constituição do sujeito ou, ainda, da compreensão da sexualidade infantil, conforme afirmava Freud (1905/2006) em seu notório *Três ensaios sobre a teoria da Sexualidade*.

Nesse texto, escrito no final do século XIX e início do XX, Freud subverte o ideal vigente, o qual destacava a ingenuidade e pureza da criança e pregava o silêncio em relação à questão da sexualidade, ao afirmar, em suas pesquisas, que as crianças têm sexualidade desde o seu nascimento, indo contra a concepção de criança inocente, uma das maiores crenças desse século. Segundo Formigoni (2013), essa descoberta freudiana decorreu de diversas pesquisas e sistematizações de atendimentos clínicos e teve, por consequência, uma distinção fundamental para a psicanálise, entre infância e infantil.

Que corpo é esse?

Como vimos, no século XIX, Freud se depara em suas pesquisas com o fato da sexualidade infantil como algo próprio do humano; para o inventor da Psicanálise, as experiências sexuais na infância deixam traços inapagáveis no psiquismo, constituindo o próprio destino dos sujeitos em suas relações sociais e familiares. Contudo, ainda hoje vigora uma compressão da criança como ser assexuado, puro e inocente, desconsiderando sua sexualidade e silenciando discursos e práticas que promovam a orientação sexual e conhecimento da criança em relação ao seu corpo.

Nessa direção, a série educativa sobre sexualidade *Que corpo é esse?*, produzida pelo Canal Futura e lançada em 2018, com coprodução da Split Studio em parceria com a Unicef Brasil e a Childhood Brasil, aborda o tema de uma perspectiva não repressiva da sexualidade da criança. No episódio recortado para esta análise, a menina Dandara é orientada sobre a importância social do vestir-se. Tanto a nudez quando à masturbação infantil são tratadas com naturalidade, embora alerte para o perigo do abuso e oriente as crianças sobre como portar-se, socialmente, em relação ao seu corpo e a sua sexualidade.

A série se apresenta como uma proposta pedagógica na qual a criança vai descobrindo seus órgãos sexuais livre de preconceito, além de ser uma oportunidade para se discutir a autoproteção e o enfrentamento às violências sexuais. No início do segundo episódio da série, os pais são surpreendidos pela menina Dandara enquanto brincam com o bebê. Ao entrar em cena, a menina diz: “Ursinho peladinho, todo mundo peladinho”; nua, a menina corre pela casa e brinca com seu ursinho. Ao vê-la, os pais se entreolham em um semblante de reprovação. A menina vai então ao quarto da irmã mais velha e abaixa a saia da irmã, rindo com a brincadeira. Depois segue para o quarto de outra irmã, que está entretida com um jogo no computador. Dandara percebe que a irmã não lhe dá atenção e começa a se masturbar. A irmã vê e diz, como quem não gostou: “Dandara, mexendo na pepeca no meu quarto!” Na sequência, a menina invade o banheiro enquanto o irmão se veste. Constrangido, ele se cobre com uma toalha.

A mãe, então, aborda a menina e diz: “olha, ficar pelada aqui em casa, perto da gente e dos seus irmãos, não tem problema nenhum, tá? Mas não é legal que você fique pelada em outros lugares ou com pessoas estranhas”. Questionada sobre o motivo, a mãe responde: “porque não é seguro, você não conhece direito quem são essas pessoas e elas podem desrespeitar você. Sempre que alguma coisa ou pessoa te incomodar você vem falar com a mamãe e com o papai, tá?”. Diante da masturbação da menina Dandara, sua mãe diz: “Todo mundo pode mexer na sua própria pepeca ou pipi, são as partes íntimas, aqueles lugares em que só você pode tocar. A não ser que seja alguém de confiança para ajudar e limpar você. E para mexer na pepeca ou no pipi é melhor fazer sozinha, no banheiro ou no seu quartinho. E com as mãozinhas limpas, porque a pepeca e as mãozinhas sujas não combinam.” O pai então aparece com uma fantasia de ursinho para Dandara, que rapidamente a veste, deixando a nudez de lado para brincar.

O sexo da criança é significado, nesse processo discursivo, como “parte íntima”, numa clara filiação ao discurso médico; a preocupação com a higiene durante a masturbação também se sustenta em um saber médico. A sexualidade, enquanto intimidade, deve ser vivida com discrição e privacidade. A masturbação é vista como natural ao corpo infantil, embora esse corpo esteja atrelado ao biológico. Não há questionamentos sobre o sentimento da criança em relação ao seu corpo; ela não é indagada sobre o que sente ou pensa, apenas orientada e informada. Embora a criança já fale com desenvoltura, a escuta se dá a partir do comportamento da criança, considerado natural porém inadequado à vida social.

A “criança masturbadora” figura como um dos eixos em que se ancora o dispositivo da sexualidade, elaborado por Foucault (1988) em sua *História da Sexualidade*, ao lado da mulher histerica, do casal malthusiano e do adulto perverso. Portanto, segundo Rago (2015), é associada ao onanismo que a criança aparece na produção intelectual de Foucault. No governo das condutas e na normalização da família tornada privativa, desconfiada e vigilante, a criança masturbadora torna-se a principal figura a ser instrumentalizada, no que o autor denominou “pedagogização do sexo da criança”:

[...] dupla afirmação de que quase todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual; e de que tal atividade sexual, sendo indevida, ao mesmo tempo “natural” e “contra a natureza”, traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais; as crianças são definidas como seres sexuais “liminares”, ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação; os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo; essa pedagogização se manifestou sobretudo na guerra contra o onanismo, que durou quase dois séculos no Ocidente. (FOUCAULT, 1988, p. 99)

Esse investimento na infância, exercido como uma cruzada antimasturbatória, teve início no século XVIII e se prolongou até o fim do século XIX. Entretanto, segundo Foucault, ele não se destinava ao cuidado das crianças pobres; consoante Rago (2015), é no seio da família burguesa, nas escolas, colégios, internatos que os pequenos eram visados como alvo do poder disciplinar, pois “tinham o dever moral e a obrigação de conservar, para sua família e sua classe, uma descendência sadia” (FOUCAULT, 1988, p. 114). Rago salienta que não se trata de reprimir ou proibir o sexo para canalizar energia sexual para o trabalho, mas de “construir um corpo para sua própria classe”, uma vez que, na compreensão do poder como positividade, o que se visava era “constituir desejo e produzir comportamentos, gestos, gostos, e não reprimi-los” (RAGO, 2015, p. 243-244).

Em *Os anormais*, Foucault (2000) expressa sua preocupação com o “governo dos vivos”, ou seja, com o crescente investimento em determinar a conduta das pessoas, sejam homens, mulheres ou crianças. A “criança masturbadora” surge, nesse contexto, como um antecessor da figura do anormal, do monstro. “Tudo, afinal, como se acredita, começa na origem, na infância, espaço a ser trabalhado, redefinido, medicalizado, modelado” (RAGO, 2015, p. 244). Como nos apresenta Rago, a sexualidade infantil passa a ser controlada, entre os séculos XVII e XVIII, no mundo ocidental, pela prática da confissão e seus desdobramentos, os quais implicam a obrigação de ser obediente e dizer a verdade a uma autoridade, e a organização meticulosa dos espaços, entre eles o escolar.

Na literatura examinada por Foucault em suas pesquisas, o onanismo é descrito como uma doença ameaçadora, responsável por uma série de sintomas, tais como distúrbios no estômago, indigestão, perda do apetite, enfraquecimento, tosse, paralisia etc., e poderia culminar, inclusive, no suicídio. Para ele, esses discursos mantêm filiação, em termos de historicidade, com uma patologização, com uma preocupação com as enfermidades, dentre as quais o onanismo teria lugar privilegiado. Nesse momento histórico, fala-se pouco de sexualidade e de prazer; a masturbação é entendida como doença, embora ainda não haja a tese de que ela conduziria à homossexualidade. A culpa pelo prazer solitário da criança recai sobre os adultos, que dariam maus exemplos, pois a prática não era vista como natural.

Surge a “célula familiar”, centrada sobre si mesma, e o corpo da criança passa a figurar como seu elemento nuclear, acessível somente à intervenção médica e a seu saber-poder. “A nova família, a família substancial, a família afetiva e sexual é, ao mesmo, tempo, uma família medicalizada” (FOUCAULT, 2000, p. 236). Surgem diversos instrumentos de contenção da sexualidade infantil, entre eles a cauterização e extirpação do clitóris nas meninas (BOCCHI, 2019). Conforme sintetiza Rago (2015, p. 246), “a Medicina funciona como meio de controle higiênico, moral, corporal e sexual da família, a partir do corpo da criança”. O controle de sua sexualidade obedece, primeiro, a uma tentativa de preservar a vida das crianças e dispor delas como mão de obra e, segundo, com uma domesticação da infância. Mais à frente, quando o corpo atlético foi ganhando espaço, os higienistas passam a defender a ginástica e a educação física nas escolas como forma de conter os instintos e manter uma juventude viril, forte e sadia. A preocupação, nesse momento de intensa modernização e crescimento urbano-industrial, não era mais a libertação da alma, mas a constituição de um “corpo dócil”, com vistas à formação

da raça pura. Foi nesse momento, na virada do século XIX e início do XX, que surge e se afirma a Educação Sexual, aliada à Pedagogia e baseada em concepções científicas.

Hoje em dia, a masturbação é defendida pelo saber médico como forma de autocohecimento, pois, segundo Rago (2015), tanto o discurso médico quanto o pedagógico foram despatologizados, e o sexo pode ser vivenciado de maneira mais prazerosa. Entretanto, as tecnologias de governamentalidade estão mais sofisticadas e, no neoliberalismo, os modos de gestão biopolítica do indivíduo e das populações relacionam-se a diferentes dispositivos – jurídicos, econômicos, educacionais, sociais. Assim, embora tenha efeitos importantes em termos de esclarecimento das crianças, a série *Que corpo é esse?* funciona, também, como modo de governo das famílias e das crianças, procurando conduzir suas condutas a partir da ideia de risco e da necessidade de segurança.

De todo modo, a valorização das artes da existência e da liberdade, segundo Rago, cria condições de vivenciar a sexualidade diferentemente, libertando-nos dos medos e da vergonha que por muito tempo foi determinante da constituição de subjetividades:

Historicizar a invenção da infância, revelar como foi apropriada e produzida pelo saber-poder médico em determinado contexto histórico, demonstrar como foi acoplada à masturbação e instrumentalizada para produzir a família nuclear cada vez mais vigilante e asséptica e um tipo de vínculo com o Estado teve por objetivo libertar as crianças. (RAGO, 2015, p. 255)

O ato responsivo da Educação Sexual

Após a posse de Jair Messias Bolsonaro, em janeiro de 2019, da Presidência da República, a temática da Educação Sexual na Educação Básica ganha novamente destaque na esfera educacional e na esfera jornalística, o que produziu intensa polêmica e debate entre pesquisadores e educadores, com questionamentos que conjugam-se com a luta pelos direitos humanos, pela democracia e pela educação consciente e integral da criança. A linha conservadora do atual presidente propõe que a Educação Sexual seja, exclusivamente, de responsabilidade da família, enquanto cientistas da educação destacam a importância dessa educação no ambiente escolar.

Diante dessas discussões, analisaremos, sob a perspectiva bakhtiniana, o ato responsivo da Educação Sexual, seja no ambiente familiar seja no ambiente escolar, porque, para Mikhail Bakhtin (2010), é tarefa do sujeito humano ser ético e, para que isso ocorra, ele deve “apreender o mundo a partir de seus atos teóricos, cognitivos, prático, estético etc.” (SOBRAL, 2005, p. 104). Não basta ao sujeito humano ter apenas o conhecimento, é preciso compreendê-lo, assimilá-lo e participar responsivamente dele e sobre ele. Assim, o ato ético, chamado de ato responsável por Bakhtin (2010), abarca o conteúdo do ato e o processo do ato, seguido da avaliação do próprio agente do ato.

O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. Somente assim se pode superar a pernicioso separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida. (BAKHTIN, 2010, p. 44)

A Educação Sexual é um ato cujo conteúdo centra-se no ensino, sem preconceito, de questões associadas ao sexo, ou seja, tem o objetivo de esclarecer dúvidas acerca do organismo humano, da gravidez, de doenças sexualmente transmissíveis e de métodos contraceptivos.

vos. Esse ato é de responsabilidade bidirecional porque está relacionado a um conteúdo humano, em seu aspecto físico e psíquico, bem como ao seu existir no âmbito moral, determinado por valores culturais e sociais.

Assumir o ato ético é, segundo Bakhtin (2010, p. 80) “assumir o ato não como um fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade”. A responsabilidade, dita por Bakhtin, refere-se à participação do sujeito singular no ato de pensar sobre o conteúdo social, pois cada sujeito é parte integrante de um conjunto de sujeitos que estão em uma cadeia do pensar e do agir, construindo e reconstruindo valores ideológicos e culturais.

Desse modo, as relações dialógicas são imprescindíveis à constituição do sujeito e do seu agir no mundo, pois o sujeito age em situação concreta, na qual pensam, percebem e existem enquanto sujeitos sócio-históricos. Bakhtin (2010) destaca que, por meio da linguagem, as situações vividas chegam à consciência individual.

A constituição da consciência e a construção do mundo pelas categorias da consciência são processos que se dão situadamente, na sociedade e na história, em vez de no plano essencial do ‘humano’ idealista, dado que só se pode ver o mundo, natural ou social, a partir de uma dada posição, o que não implica negar a existência concreta do mundo dado, mas postular que sua apreensão é sempre situada. (SOBRAL, 2005, p. 107).

A Educação Sexual contribui à constituição da consciência do sujeito criança porque promove uma situação de aprendizagem que contribui às formulações dos aspectos físicos e psíquicos da identidade, da sexualidade, do ser-estar no mundo. A família e a escola utilizam linguagens diferentes sobre as situações vividas no mundo concreto, além de apresentarem consciências singulares, por isso a educação oferecida pela escola e pela família são distintas, mas complementares.

A família apresenta modelos de relacionamentos interpessoais que promovem aprendizagem individual e coletiva. Esses modelos podem ser positivos ou negativos, conforme o grau de escolaridade, formação cultural e responsividade social. Como a família tem relação afetiva e parental, o relacionamento entre pais e filhos e o processo educativo ocorrem de forma não sistematizada. Se, no núcleo familiar, houver diálogo aberto sobre a sexualidade, livre de preconceito e de pudor, haverá uma educação positiva à compreensão do corpo e da sexualidade. A criança crescerá livre de temor, não carregará vergonha de seu corpo, não apresentará culpas sobre suas descobertas (ARAUJO et al., 2015) e poderá se proteger melhor de abusos sexuais.

A escola possui um outro papel social na formação da criança. O fazer pedagógico é a função principal da esfera educacional, ou seja, o processo educativo é sistematizado pela linguagem e pelo currículo, manifestado por meio de conteúdos e práticas sociais. Assim, a Educação Sexual, no ambiente escolar, busca oferecer à criança competência para lidar com as diferentes fases de sua vida física e emocional. De acordo com Suplicy (1991), o objetivo da escola é esclarecer as dúvidas e as curiosidades das crianças acerca da sexualidade a partir de informações técnicas e científicas, apresentadas pelas áreas da biologia, da psicologia, da sociologia e da saúde.

Desde os anos de 1930, no Brasil, procura-se incluir, nas práticas educativas escolares, a Educação Sexual, só oficializada pelo MEC em 1997, quando aparece, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o termo “orientação sexual” (FIGUEIRÓ, 1998). Mesmo que a abordagem ainda não seja diretamente à Educação Sexual, é possível já observar o ato responsável das políticas públicas voltadas à educação.

O direito à educação é garantido por lei. A educação, responsabilidade da família e do Estado, tem o dever de desenvolver a criança e prepará-la para a vida adulta. A família educa por meio das experiências, dos valores, do ambiente etc. A escola educa por meio de materiais didáticos, da socialização, de valores diversos, de ambiente múltiplo, dentre outros.

É preciso educar a criança para dar-lhe competências e habilidades para viver de forma

saudável e digna na sociedade. Conforme é assegurado no art. 5º, do Estatuto da Criança e do Adolescente, “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, p. 16). A Educação Sexual oferecida pela família ou pela escola responde responsivamente ao direito assegurado pelo ECA, garantindo à criança o direito tanto de conhecer-se física e emocionalmente, como de agir preventivamente de possíveis assédios e/ou violências sexuais.

A educação sexual é também uma prática educativa responsiva ao art. 71, do ECA, que garante à criança e ao adolescente o direito “à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990, p.48). Dar informações adequadas sobre a sexualidade, promovendo reflexões sobre os direitos aos seus corpos, os deveres de higiene, de cuidado, é ensinar a conviver com respeito e a conhecer a si mesmo e ao outro. Assim, o conhecimento apreendido pela criança, faz dela um sujeito ativo, capaz de se cuidar, de se proteger e, se necessário, denunciar maus-tratos, abusos e violência sexual. Capacita-a a ser um sujeito responsável consigo e com o outro.

O ato responsivo do sujeito humano não acontece de forma instantânea, ele age em resposta ao outro e ao meio, portanto, são as relações discursivas e sociais que promovem o agir do sujeito.

O ser humano contemporâneo se sente seguro, com inteira liberdade e conhecedor de si, precisamente lá onde ele, por princípio, não está, isto é, no mundo autônomo de um domínio cultural e da sua lei imanente de criação; mas se sente inseguro, privado de recursos e desanimado quando se trata dele mesmo, quando ele é o centro da origem do ato, na vida real e única. Ou seja, agimos com segurança quando o fazemos não partindo de nós mesmos, mas como alguém possuído da necessidade imanente do sentido deste ou de outro domínio da cultura. (BAKHTIN, 2010, p. 70)

Dito isso, Bakhtin afirma que o conhecimento humano se dá na exterioridade e não na interioridade do sujeito. São as relações dialógicas que promovem o conhecimento e a segurança para o agir do sujeito. A escola é o ambiente em que é possível oferecer ao sujeito uma extensão do domínio da cultura e, conseqüentemente, promover a construção de um sujeito mais seguro, conhecedor de si e do mundo que o cerca.

Tirar da escola a direito de educar para a sexualidade é negar um direito conquistado constitucionalmente no Brasil, referenciado como um dos Direitos Humanos pela Organização Mundial da Saúde (ONU) e um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da agenda 2030.

Além de negar um direito, os índices de violência sexual infantil, registrados no Ministério dos Direitos Humanos justificam a necessidade da implementação ativa e responsiva da Educação Sexual na Educação Básica. Segundo documento do Ministério,

no período de 07/04/2015 até 31/12/2015 foram registrados 498 casos de pornografia infantil. As denúncias de violência sexual on line já eram acolhidas pelo Disque 100 e no período de 2013 a 2015 totalizaram 598 registros [...]. As 598 denúncias registradas no Disque 100 geraram 845 violações, com a maior concentração em abuso sexual (347), seguido de pornografia infantil (247) e sexting (104). (BRASIL, 2018, p. 51)

Esses dados apontam que a violência sexual cometida à criança é, em grande maioria, resultado de negligência da família, quando essa não ocorre por prática de um membro da própria família, fato bastante comum.

Deixar a responsabilidade da Educação Sexual somente a cargo da família, é não ser

ético, não ser responsável, não assumir o papel que cabe ao Estado.

a criança e o adolescente devem dispor de um espaço seguro e sem impedimentos, para conciliar-se com essa transformação cognitiva, emocional, sexual e psicológica – livre do envolvimento em papéis adultos e com o total apoio de adultos protetores em casa, na escola e na comunidade. É particularmente importante dar aos adolescentes todas as informações de que necessitam para sua proteção contra HIV, outras infecções sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, violência e exploração sexuais. Para um número muito grande de crianças, esses conhecimentos, se chegam, chegam tarde demais, quando sua trajetória de vida já foi afetada e seu desenvolvimento e seu bem-estar já foram prejudicados. (BRASIL, 2018, p. 28)

Conforme o próprio Ministério dos Direitos Humanos menciona, a criança tem o direito a informações claras, objetivas e esclarecedoras para que ela não precise aprender na dor, no sofrimento do abuso e da exploração sexual. Cabe, portanto, às Políticas Públicas dedicar-se à avaliação da realidade sócio-cultural brasileira e criar leis que garantam uma Educação de qualidade em todos os aspectos da formação do indivíduo. A escola é o ambiente dedicado à promoção da formação do cidadão. Logo, é de sua responsabilidade educar também para o conhecimento da sexualidade, pois a não participação é não ser ético, pela perspectiva bakhtiniana.

Considerações Finais

Neste artigo, questionamos os processos de significação para o corpo da criança e sua sexualidade, tendo em vista um *corpus* cujo exame confirma a importância de práticas educativas de esclarecimento das crianças acerca de seu corpo e sua sexualidade, em suas múltiplas e variadas possibilidades. A historização dos modos de produção de sentidos para o corpo infantil nos permitiu compreender que, na arte do governo da infância, a Educação Sexual torna-se absolutamente necessária e não deve ficar à cargo unicamente da família.

Embora a família tenha grande responsabilidade frente ao esclarecimento e orientação sexual das crianças, dados do Ministério dos Direitos Humanos indicam que ela é, também, um lugar de insegurança, negligência e violência sexual contra a criança. Contrariando a “típica família brasileira”, retratada na série *Que corpo é esse?*, esses dados apontam para a necessidade de fazer da escola um espaço de cuidado integral, oferecendo condições para que as crianças possam vivenciar sua sexualidade de forma não violenta ou repressiva.

Ao educador, cabe situar-se como sujeito ético, aproximando-se das diferenças suscitadas na relação com outrem, com seus processos de subjetivação e experiência singulares; na relação com o acontecimento da infância, do pensar e da transformação de si constitutivas da arte pedagógica. É urgente que o educador vislumbre a possibilidade de tecer uma relação de alteridade, em que a arte pedagógica do governo possa ser confrontada com um cuidado político do outro, o qual, pressupondo o cuidado de si do educador, poderia auxiliar no cuidado de si de outrem.

Referências

ARIÈS, Phillipe. (1973) **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.

ARAUJO, Alessandra Vanessa Simões. et al. O papel dos pais na educação sexual de adolescen-

tes: uma revisão integrativa. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 13, n. 2, p. 117- 128, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2176>. Acesso em: 6 set. 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

BOCCHI, Aline. Fernandes de Azevedo. O arquivo médico e seus restos: corpos femininos e práticas de resistência. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**, v. 19, jul.-dez./2019. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/804.pdf>. Acesso em 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. **Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas** / elaboração de Marcia Teresinha Moreschi – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018, 494 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/violencia-contra-criancas-e-adolescentes-analise-de-cenarios-e-propostas-de-politicas-publicas-2.pdf/view> Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **O homem nu compreenderá**. 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/31861040/O_homem_nu_compreendera Acesso em: 10 set. 2020.

CIRINO, Oscar. **Psicanálise e Psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DANTAS, Gabriela Cabral da Silva. “Educação Sexual”; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/sexualidade/educacao-sexual.htm>. Acesso em 06 set. 2020.

FORMIGONI, Maria Claudia. **O que é uma criança para a psicanálise? Considerações sobre a estrutura e o infantil**. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2013.

FOUCAULT, Michel. (1976) **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, trad. sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006, vol. VII, p. 117-231.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Pontes, 2009.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRATES, Ana Laura. **Da fantasia de infância ao infantil na fantasia: a direção do tratamento na psicanálise com crianças**. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RAGO, Margareth. Foucault, o onanismo e a criança. In: RESENDE, Haroldo (org.) **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOBRAL, Adail. Ético e estético. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. Petrópolis: Edição da Autora, 1991.

Recebido em 7 de setembro de 2020
Aprovado em 17 de novembro de 2020