



A IDENTIDADE INFANTIL E SUAS MULTIFACETAS: COMO EDUCAR A INFÂNCIA PARA AS IDENTIDADES DE GÊNERO

Viviane de Almeida Silva

Elisangela Justino

Dr^a Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Universidade Estadual da Paraíba- etavivi@hotmail.com

Resumo: O presente artigo pretende trazer algumas considerações sobre a Identidade e sua construção, a partir de um entendimento do conceito de Infância e suas particularidades. Tem como objetivo tentar mostrar como a identidade é construída socialmente e historicamente, e como ela se manifesta na vida do indivíduo seja menino/a. Alguns mestres relatam que dentro do universo escolar, essas manifestações são mais frequentes, às vezes a criança já revela algumas escolhas, mesmo que de maneira inconsciente, sejam brincadeiras de cunho “feminino ou masculino”, ou mesmo nas escolhas por relacionar-se. Algumas atitudes já despertam entre os colegas, comentários pejorativos e ações duvidosas, é neste momento que o professor mediador precisa intervir para que essas atitudes não cause na criança um trauma maior, pois eles já estão passando por uma fase de muitas descobertas. Utilizei como instrumento metodológico a pesquisa qualitativa, realizando leituras bibliográficas para um melhor embasamento teórico. Na pesquisa qualitativa é possível interar-se com o objeto, desvendando e desbravando caminhos, até chegar à meta pretendida. Sabemos que vivemos em uma sociedade multifacetada e plural, portanto discutir sobre identidades/conceitos é uma possibilidade de contribuir para uma melhor compreensão no que concerne a uma construção identitária do sujeito, que interfere nas relações sociais estabelecidas, quando nos referimos a Infância. Desta forma, discutir sobre identidades de gênero, é de fundamental importância para romper tabus ainda presentes e constantes em muitos espaços, em destaque o ambiente escolar. Para tais fundamentações li os seguintes teóricos: Ariés (1981); Bernardi (1985); Corsaro (2003); Kramer (2002), Louro (1997); Scott (1990), dentre outros.

PALAVRAS - CHAVE: Infância, Identidade, Gênero, Educação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho abordará a seguinte temática: A identidade Infantil e suas Multifacetadas: Como educar a infância para as identidades de gênero. Partindo para o Conceito de Infância, sabemos que somente a partir do século XVII, que a criança passou a ser vista como sujeito de opinião, uma vez que não havia lugar para elas na sociedade.

A partir de atitudes como o cuidado, proteção, amparo, que surge a infância, na qual, as crianças eram vistas apenas como seres biológicos, necessitando de grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos (Levin, 1997).



Neste sentido, a criança era vista como irracional, incapaz de pensar ou agir, não se atribuía nem um valor cognitivo, a criança agia sobre as intervenções de um adulto. Entendia-se que através da domesticação/castigo se conseguia resultados esperados, como podemos perceber nesta citação abaixo

Quem não usa a vara, odeia seu filho. Com mais amor e temor castiga o pai ao filho mais querido. Assim como uma espora aguçada faz o cavalo correr, também uma vara faz a criança aprender (LEVIN, 1997, p. 230).

1.1 Infância

A Infância é um conceito cultural tanto quanto biológico. Há tempos, a história nos remete a informação que crianças com mais de sete anos, foram tratadas como pequenos adultos, pois vestiam-se como eles, faziam os mesmos trabalhos e ingressavam na atividade sexual dos adultos. É lamentável sabermos que crianças, mantinham relações com adultos, porém era algo cultural ao período histórico da época.

Mesmo nos Estados Unidos, país tão desenvolvido a idade exigida para o consentimento de relações sexuais ficava abaixo dos dez anos, até o fim do século XIX, conforme Feher (1992). É inconcebível aceitar algo tão profundo quando nos referimos à criança e a idade sexual, mas sabemos que isto era uma questão cultural, totalmente naturalizada pela sociedade vigente, daí a pouca importância que se dava a criança.

Ariès (1981) informa que na Idade Média Ocidental, empregavam-se terminologias eruditas para se designarem as diferentes idades ou períodos da vida, as quais, com o tempo, se tornaram familiares, tais como infância e puerilidade, adolescência e juventude, velhice e senilidade.

Essas terminologias aparecem em textos que fazem alusão às idades que correspondem aos planetas, em número de 7. A primeira idade é representada como infância, ou “*enfant*”, sinônimo de “não falante”. A segunda idade dura até os 14 anos e é chamada de *pueritia*, porque “nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho”. A terceira idade dura até aos 28 anos, podendo estender-se até 30 ou 35 anos, e é chamada de adolescência, sendo comparada com a força e o vigor, e à facilidade para procriar (p.36).

Ariès (1981) nos alerta:

É preciso ter em mente que toda essa terminologia que hoje nos parece tão oca traduzia noções que na época eram científicas, e correspondia também a um sentimento popular e comum da vida. Aqui também



esbarramos em grandes dificuldades de interpretação, pois hoje em dia não possuímos mais esse sentimento da vida: consideramos a vida como um fenômeno biológico, como uma situação na sociedade, sim, mas não mais que isso. (p. 38).

Essa extensa durabilidade da infância, na Idade Média, se refere ao fato da indiferença aos fatores biológicos, pois, ao completar os sete anos, as crianças eram inseridas no mundo dos adultos, sendo ainda distante a ideia de educação escolarizada. Ao completarem 7 anos, as crianças eram enviadas pelos pais para a casa de outros adultos e lá aprendiam trabalhos realizados por eles em seu cotidiano, bem como participavam de jogos e brincadeiras vivenciados pelos adultos.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p.65).

É importante salientar o poder que carregam os discursos dominantes e a sua ação na definição das identidades e das práticas sociais, seja por intermédio da mídia, seja pela organização das diferentes instituições e saberes científicos. Não se nega que as interações entre adultos e crianças são permeadas pelas relações de saber e poder, as quais acarretam formas de controle e normatização do “ser criança”.

As relações se apresentam, na formação de conceitos que conduzem as crianças a serem interpretadas como seres (in) capazes, (não) construtoras de conhecimento, (não) desenvolvidas cognitivamente. Esses conceitos e representações sociais a elas relacionados costumam servir para enquadrá-las em modelos e padrões sociais desejáveis.

Com Rousseau (1995) a criança passou a ser entendida como sujeito livre, sem castigos e aprisionamentos. Um novo olhar abria-se para este sujeito até então tido como algo sem importância.

Atualmente este conceito após várias reformulações é enxergado com outros olhos, Corsaro (2003), nos remete a uma Pedagogia para a Infância, a criança não é mais domesticada, enjaulada, ela é livre para pensar, opinar, e ser ouvida. Ela passa a ser questionada e se torna questionadora, a sociedade passa a enxergá-la como sujeito de direitos e deveres.

No século XIX e início do século XX, no Brasil, a infância começa a constituir seus significados através discursos do Estado, escritores, moralistas, Igreja, médicos, psiquiatras e profissionais da saúde. Os participantes deste discurso sobre a infância não eram somente os



brasileiros, uma vez que ocorria simultaneamente em diálogo com um amplo investimento discursivo dos europeus e americanos.

A educação ganhava espaço no âmbito do cuidado e do bom desenvolvimento moral da infância, principalmente a da criança pobre.

Novas ciências, como a Psicanálise, a Pediatria, a Psicologia, consagraram-se aos problemas da infância, e suas descobertas são transmitidas aos pais através de uma vasta literatura de vulgarização. Nosso mundo é obcecado pelos problemas físicos, morais e sexuais da infância. (ARIÈS, 1981, p.276).

Algumas ciências e Instituições destacam-se por se envolverem na produção de “verdades” sobre a infância, a saber: A Psiquiatria, Psicologia Cognitiva e Desenvolvimentista, Medicina, Igreja, Escola e Estado, através de suas teorias ou dogmas, ao longo da história ocidental e moderna.

Constrói-se um olhar sobre a criança como sendo um ser universal, sem considerar tanto a importância como as particularidades dos aspectos sociais e culturais que as constituem.

1.2 Discutindo sobre a sexualidade na Infância

Sabemos que a Psicanálise, sendo uma área do conhecimento trouxe explicações sobre o comportamento humano, por meio dos estudos e das publicações de Freud, a partir de então, desencadeou-se uma teoria sobre o desenvolvimento das fases psicosexuais na infância.

Desta forma, através da Psicanálise, e dos estudos realizados por Freud, se obtém uma divisão sobre as fases psicosexuais da infância, Freud (1976) designa a primeira fase da sexualidade infantil (de 0 a 1 ano de idade) como fase oral ou canibalesca. Esta é caracterizada como pré-genital, pois não apresenta em sua organização sexual nenhuma manifestação da atividade sexual propriamente genital, sendo sua atividade ligada à satisfação de impulsos orais e à nutrição. Como o beber leite significa prazer, através da sucção, e promove a satisfação das zonas erógenas (língua, lábios, dedos), entende-se que sugar ao seio materno é o ponto de partida de toda a vida sexual: “(...) Esse sugar importa em fazer do seio materno o primeiro objeto do instinto sexual” (p. 367).

Freud percebeu em meio as suas pesquisas que a criança sente prazer em explorar as zonas erógenas de seu corpo, e passa da sucção à masturbação, ou seja, abandona seu objeto, o seio materno, e o substitui por outras partes de seu próprio corpo.



A segunda organização sexual seria a pré-genital, que é chamada de fase anal (1 a 3 anos de idade) ou de sadismo anal. Nessa fase, as manifestações sexuais masturbatórias aderem a outras formas de atingir a satisfação erógena, através de ações musculares como as de zona anal. Quando retêm as fezes, as crianças estimulam contrações musculares na região anal. Ao passarem pelo ânus, as fezes causam-lhes excitações intensas, devido às sensações de retenção e expulsão do objeto. Tais sensações estão ligadas ao erotismo anal. Contudo, o domínio e o controle do objeto estão ligados ao sadismo anal.

Na fase fálica (3 a 6 anos de idade) compreende com a descoberta das diferenças genitais. Essa fase se destaca pelo Complexo de Castração e o Complexo de Édipo. Assim como o menino acredita que todas as pessoas possuem o genital masculino, as meninas concluem que suas genitálias são iguais aos dos meninos. A menina ao perceber que sua genitália é diferente, se toma por um sentimento de inveja e de tornar-se homem. Além disso, a menina apresenta a fantasia de que já teve um pênis e este foi castrado.

Em relação à castração, o menino tem medo de ser castrado e a menina constata que é castrada. O medo da castração no menino é devido ao fato de que este tem como rival o pai, ao desejar a própria mãe, o mesmo luta para roubar a sua mãe e tê-la como mulher. Tem em seu íntimo o desejo de que seu pai desapareça ou morra (Complexo de Édipo). Tais desejos causam-lhe o medo de ser castigado por meio da castração, como se o filho imaginasse a vingança de seu pai, em resposta aos seus desejos.

Já às meninas, tem-se o seguinte: “As coisas se passam de modo exatamente igual com as meninas, com as devidas modificações: uma afetuosa ligação com o pai, uma necessidade de eliminar a mãe por julgá-la supérflua, e de tomar-lhe o lugar [...]” (FREUD, 1976, p.389).

A vida sexual infantil seria marcada pelo prazer nas zonas erógenas. Assim como relata Freud (1989), existem no período da infância as pulsões sexuais: pulsões do prazer de olhar, de exhibir e de crueldade, que, de certa forma, não apresentam fins para satisfação da atividade sexual erógena, todavia estabelecerão posteriormente uma aproximação com a vida sexual.

O impulso de crueldade provém da pulsão de dominação em uma fase da vida sexual infantil em que os genitais não assumiram o papel predominante, esta pulsão é independente das atividades sexuais vinculadas às zonas erógenas.



Chegamos ao período de latência, nele ocorre a diminuição da pulsão sexual, por volta dos 6 a 9 anos de idade até o início da puberdade, nesta fase predomina o sentimento de vergonha e a aversão ao interesse sexual. A energia das pulsões sexuais é desviada para outros fins, como o interesse nas relações sociais, atividades manuais, etc.

A partir dos 10 anos de idade inicia-se a fase genital, vimos que antes o alvo sexual foram as zonas erógenas, agora outras manifestações sexuais irão ocorrer, nesse momento, o corpo passará por transformações biológicas, afetivas e sociais.

Portanto, as teorias elaboradas por Freud, entre outros estudiosos da Psicanálise, defendem que todas as etapas ou fases do desenvolvimento sexual infantil estabelecem uma correlação com a vida sexual adulta.

Assim, a Psicanálise, a Psiquiatria, a Medicina, a Psicologia, a Pedagogia, entre outras áreas do conhecimento científico, (re) produzem discursos, por meio de pesquisa sobre as crianças, acerca da sexualidade, do desenvolvimento afetivo-cognitivo, do desenvolvimento psicológico-comportamental, do desenvolvimento físico-biológico, como também as classificam como normal ou anormal, de acordo com os padrões científicos estabelecidos.

Percebe-se que a criança não é entendida como parte integrante da construção de identidade, de cultura e conhecimento, suas práticas, seus olhares em relações aos fenômenos sociais e aos seus mundos são menosprezados, como se ela fosse realmente um ser que não fala, não pensa, não tem sentimentos, sonhos, vontades, um “objeto”.

A Sociologia da Infância contrapõe-se às análises de cunho meramente biológico, psicológico ou desenvolvimentista, mas também diverge das perspectivas teóricas estritamente pós-estruturalistas. Essas últimas, de modo geral, colocam em questão a assertiva de que os indivíduos possam ser considerados agentes na construção de suas identidades e da realidade social.

A Sociologia da Infância reconhece a criança como agente social e como construtora da cultura e da história. Sobre isso, Sarmiento afirma:

As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de fatores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Esta convergência ocorre na ação concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e ator social. (SARMENTO, 2002, p.12).



O autor salienta que a infância é uma categoria social do tipo geracional, baseando-se em um conhecimento crítico de sua alteridade, o que implica, ainda, considerá-la em função de um campo relacional que articula várias dimensões sociais, como classe, gênero, etnia, raça, religião, etc.

Dizemos então que a infância e à criança resultam de uma construção social. O conceito de construção social, porém, parte de diversos e diferenciados lugares teóricos. Tomando como eixo de suas análises os lugares institucionais de produção de saberes e de discursos, Bujes (2002) afirma que tais construções dependem

[...] de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação. Tais significados não resultam, como querem alguns, de um processo de evolução, nem estão acima e à parte das divisões sociais, sexuais, raciais e étnicas [...]. São modelos no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da sociedade civil [...]. Implicam intervenções da filantropia, da religião, da Medicina, da Psicologia, da mídia [...] (p.24-25).

Os estudos socioculturais ressaltam que, dependendo da abordagem teórica, produz-se um tipo particular de análise, a qual pode levar as crianças a serem interpretadas de uma dada maneira: como seres (in)capazes, como (não) construtoras de conhecimento, (não) desenvolvidas cognitivamente. Trata-se de pressupostos que costumam servir para enquadrar as crianças em modelos e padrões sociais desejáveis, conforme o tempo histórico e a sociedade vigente.

É de fundamental importância ouvir o que as crianças têm a dizer, suas narrativas, suas vivências e experiências, os sentidos que elas atribuem aos sentimentos e práticas com relação à afetividade, ao erotismo, ao desejo sexual e à sexualidade. A criança como parte fundamental de descobertas, não pode ser deixada de lado, precisa ser ouvida, questionada sobre seus anseios, sonhos e realizações.

Tais significados e práticas são tanto produzidas como produtoras das relações vividas entre pares e com outras pessoas de seu meio social, seja na escola, em casa ou na rua. Interessa discutir e analisar como elas interpretam e lidam com esses sentimentos e sensações, e como os adultos interpretam seus sentimentos e práticas.

Nas últimas décadas tem se preocupado em discutir com mais ênfase os compromissos da educação escolar com o trabalho de orientação/educação sexual de crianças, adolescentes e



jovens. Com isso, se pretende que na escola sejam abordados diversos assuntos, dentre os quais se destacam: gênero, sexualidade e formas de poder, violência e exclusão que atravessam os significados e práticas sociais relacionados a tais dimensões da vida pessoal e coletiva. Visto que, são assuntos recorrentes e que se faz necessário um olhar criterioso e uma postura aberta para o diálogo, com intuito de banir futuras situações que possam gerar violência e intolerância ao próximo,

Bernardi (1985), entretanto, chama a atenção para a “deseducação sexual” e explica que a percepção do adulto-professor, com referência à sexualidade da criança, norteará o seu trabalho com educação sexual, na escola.

[...] o adulto tem medo da sexualidade infantil e juvenil porque estas colocam em crise a sua sexualidade, que ele adora chamar de madura. Reconhecer de modo concreto, e não abstratamente como se costuma fazer, a sexualidade das crianças e dos jovens, reconhecer exigências e direitos, admitir que se trata de uma sexualidade autêntica [...] significa ter que rever não só a conduta geral frente aos menores, mas também o próprio comportamento sexual do adulto a começar pela postura frente ao prazer. Significa recolocar em discussão toda a fundamentação sexofóbica do nosso sistema, e por isso mesmo o próprio sistema. (BERNARDI, 1985, p.21-22).

Alguns estudiosos que discutem as questões de gênero e sexualidade têm percebido e questionado, em seus estudos, para o caráter normativo e naturalizado das identidades de gênero, explicados como sendo algo de natureza biológica e inerente a homens e mulheres. Tais concepções atribuem formas binárias, fixas e universais para a experiência erótica e sexual dos corpos, conforme a configuração de seu sexo biológico.

Trata-se de explicações que justificam e perpetuam um machismo enraizado há décadas, uma vez que instituem as diferenças entre homens e mulheres, bem como os comportamentos considerados adequados a cada sexo, como, por exemplo, associando-se a função das mulheres a de reprodutoras da espécie humana, mães e esposas zelosas e amáveis, verdadeiras senhoras do lar. Já os homens seriam os mantenedores do lar, próprio para o trabalho e sustento da família, conjunturas como estas só reproduzem estereótipos existentes e persistentes na sociedade há décadas.

Os estudos de gênero têm contribuído para o questionamento dos padrões sociais e rígidos vigentes em nossa sociedade; esses estudos correspondem às interpretações dos saberes e das formas de organização social que constroem, legitimam, contestam ou mantêm determinadas classificações, conceitos e hierarquias sociais, a partir das diferenças sexuais e,



portanto, produzem os conceitos de masculino e de feminino, em cada conjuntura histórica particular (SCOTT, 1990).

As identidades de gênero se constituem simbolicamente numa rede de significados, que são a associação/fusão de múltiplas e variáveis experiências culturais (MACHADO, 1992, apud MOREIRA, 1999).

Desse modo, o gênero não é decorrência natural das diferenças sexuais, mas “uma categoria imposta a um corpo sexuado”, pois pressupõe um conjunto amplo de relações que pode incluir “sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo, nem determinante da sexualidade” (SCOOT, 1990).

Nesse caso, é na produção de significados para as diferenças biológicas, anatômicas e sexuais que são produzidos e instituídos culturalmente o significado para as diferenças sociais, as quais implicam no estabelecimento de hierarquias e desigualdades sociais (MOREIRA, 1999, 2005).

Louro (1997) diferencia o significado de papéis sexuais do de identidades sexuais. O primeiro é referido aos padrões e regras que a sociedade estabelece, para ordenar os comportamentos e classificar os sujeitos. Assim, homens e mulheres se enquadram nos papéis estipulados pela sociedade, por meio da aprendizagem, onde se ensina como ser menina e como ser menino.

Sabemos que ao nascer a criança já é recepcionada com um turbilhão de informações, são cores, objetos, padrões estabelecidos que rodeiam esse novo ser, ele é moldado para ser menino/a, mas nenhum ser humano oportuniza a perguntá-lo de fato se a criança está a vontade com a situação, mas e a criança? Será que ela realmente gosta de tudo isso? Brinquedos, roupas padronizadas, será que ela se reconhece nesse universo? Pois é, infelizmente são questionamentos por vezes ignorados. A autora afirma que essa concepção pode ser simplista e que a aprendizagem de papéis masculinos e femininos é construída na relação entre os sujeitos.

Segundo Britzman (1999), existem “muitos obstáculos, tanto nas mentes das professoras, quanto na estrutura da escola, que impedem uma abordagem cuidadosa e ética da sexualidade na educação” (p.86). Entre estes, está o fato de que a escola pretende dar respostas estáveis – o que é certo, o que é errado; o que é normal e o que é anormal; o que é possível e o que não é – para fenômenos que, por sua natureza, se opõem à delimitação de



fronteiras. Tais fenômenos são caracterizados pelos aspectos da instabilidade, desejo, imaginação, curiosidade e invenção, os quais não se deixam aprisionar pelos ditames da cultura (cf. p.87-89).

Sem dúvida, ao aludirmos a identidades sexuais, não poderíamos deixar de mencionar a institucionalização da heterossexualidade, como sendo norma; conseqüentemente, a homossexualidade surge como fora da norma, portanto, anormal, razão pela qual são classificados os homossexuais como constituídos de uma sexualidade distinta, identificados como os outros como os que são diferentes. Assim, as produções das diferenças e das desigualdades sexuais e de gênero são construídas de acordo com a sociedade e o momento histórico vigente e pelos discursos, ideologias, símbolos, representações e práticas que vão construindo as identidades. Através da rotulação do anormal, fortalece-se a norma, imbricada em processos discriminatórios, de exclusão e desigualdade.

Através da rotulação do anormal, fortalece-se a norma, imbricada em processos discriminatórios, de exclusão e desigualdade. No caso das identidades sexuais, poder-se-ia dizer que “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade e de sua auto-afirmação. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (LOURO, 1999, p.27).

Torna-se necessário, portanto, desconstruir e interpretar os processos através dos quais os indivíduos tornam-se “homem” ou “mulher”, em um determinado tempo e lugar, observando-se que as identidades não são fixas; elas são plurais, contraditórias e sujeitas a mudança (WEEKS, 1999).

O gênero, a sexualidade e a infância são construções sociais, culturais e históricas, temas que vêm sendo discutidos por diversas perspectivas teóricas, as quais instituem formas de ser menino ou menina, de vivenciar a sexualidade e de ser criança.

Kramer (2002) apresenta a concepção de sujeito como constituído por meio de relações interpessoais (relação com o outro) e pela cultura em que está inserido, ocupando-se de uma posição ativa nesses dois processos. Enfatiza a importância de se considerar a criança enquanto sujeito social e ativo capaz de produzir cultura e conhecimento.

Cecília Sardenberg tem a seguinte opinião.

O gênero abriu os caminhos para a desconstrução e para a desnaturalização do masculino e feminino. Mas, essa nova problemática também propiciou o surgimento desse “fosso”, entre o que elas chamam



de feminismo da modernidade e o feminismo da pós-modernidade. (SARDENBERG, 2004, p. 24).

A desconstrução de gênero trazida a partir de BUTLER (1987, p. 142), que diz “nós nos tornamos nossos gêneros e não nossos sexos”, é apontada como um fator de esvaziamento de estudos feministas em prol da chamada teoria queer.

Mulheres e homens são iguais, sendo as diferenças observáveis na sociedade resultantes das relações de dominação e, assim, qualquer especificidade feminina é entendida como elemento contribuidor para a hierarquização entre os sexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo sobre **A Identidade Infantil e suas Multifacetas: Como educar a Infância para as Identidades de Gênero**, permitiu-nos perceber que apesar de alguns avanços nestas últimas décadas, discutir sobre a identidade infantil, infância e identidade de gênero é um assunto altamente pertinente.

A criança precisa ser percebida como sujeito não só de deveres, mas também de direitos, ela constrói sua própria imagem e tem autonomia de se perceber como sujeito, seja menino ou menina. Os pais precisam ter este olhar “clínico” para os detalhes e avisos em relação a esse reconhecimento, pois a criança quando não se sente a vontade no seu espaço, ela avisa, demonstra comportamento hostil, enfim, transmite a mensagem pretendida.

Precisamos desta sensibilidade e de estarmos preparados para este momento. Vimos que uma identidade não é construída apenas por ditames de uma sociedade e sim por uma construção da interação entre sujeitos, como tão bem Louro (1997), nos afirma. Falar de identidade de gênero se torna indispensável para uma sociedade mais plural e coletiva, com igualdade de valores e oportunidades a todos, indistintamente.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BERNARDI, M. **A deseducação sexual**. Tradução de Antônio Negrini. São Paulo: Summus, 1985.
- BUTLER, Judith. Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: Seyla Benhabib e Drucilla Cornell (coords), **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987, PP. 139-154.

- BRITZMAN, D. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.83-111.
- BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente (1990)*: lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, lei n. 8.242 de 12 de outubro de 1991. Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações. Brasília, DF, 3. ed, n. 36. 2001. (Série Fontes de Referência. Legislação).
- CORSARO, W. **We're friends, right?: inside kid's cultures**. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.
- CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 out. 2007.
- FEHER, Michel. **Fragments para uma história del cuerpo humano**. Tomo III. Barcelona, Taurus: 1992.
- FREUD, S. **Conferências introdutórias sobre psicanálise**. Parte III. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. 16 (1916-1917).
- _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud (1856-1939)**. 2.ed. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1989, v.7 (1901-1905).
- HITA, Maria Gabriela. Igualdade, identidade e diferenças: feminismo na reinvenção de sujeitos. Em Buarque de Almeida, Heloisa ET AL (orgs) **Gênero em Matizes**. EDUSF, São Paulo, 2002, PP. 319-351.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.
- LEVIN, Esteban. **A infância em cena – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. (org.). **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MACHADO, L. Z. Feminismo, Academia e Interdisciplinaridade. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p.24-38.
- MOREIRA, M. F. S. **Fronteiras do desejo: amor e laço conjugal nas décadas iniciais do século XX**. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em História Social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- _____. Preconceito, Sexualidade e práticas educativas. In: SILVA, D. J; LIBÓRIO, R. M. C. **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- ROUSSEAU, Jean-Jcques. **Emilio ou da educação**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Sociedade e Cultura 2**, Cadernos do Noroeste, Série Sociológica, v.13, n.2, 145-164, 2000.
- _____. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.1, p.13-32, 2002.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul./dez.1990.
- WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 35-82.