

SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O SILENCIAMENTO E A VIGILÂNCIA

Helena Altmann¹

altmann@fef.unicamp.br

Gabriella Elaine Fagundes de Carvalho²

gabriellasawa@hotmail.com

Resumo: Docentes e agentes educacionais deparam-se cotidianamente com dimensões da sexualidade infantil, que suscitam dúvidas quanto a possíveis estratégias de intervenção. O objetivo desse artigo é analisar manifestações e intervenções escolares sobre questões ligadas à sexualidade de crianças, a partir de observações e entrevistas realizadas em 2009 em uma escola de educação infantil. A pesquisa desenvolvida mostra um constante silenciamento e ocultamento da sexualidade: estratégias de vigilância eram adotadas de modo a impedir suas manifestações. Com o aumento da idade, intensificava-se a separação de meninos e meninas em espaços onde o corpo ficava exposto. Apesar da sexualidade se manifestar informalmente, não foram observadas atitudes pedagógicas dirigidas em torno desse tema.

Palavras-Chaves: Sexualidade. Educação infantil. Gênero.

Abstract: Teachers and educational staff are faced daily with dimensions of child sexuality, which produce doubts about the possible strategies for intervention. The aim of this paper is to analyze events and school interventions on issues of sexuality of children, from observations and interviews conducted in 2009 in a school of education. The research carried out shows a constant silencing and concealment of sexuality: surveillance strategies were adopted to prevent its manifestations. With increasing age, separation of boys and girls in areas where the body was exposed is intensified. Despite sexuality manifests itself informally, there were no pedagogical attitudes directed to this topic.

Key Words: Sexuality. Child education. Gender.

INTRODUÇÃO

No dia a dia em escolas de educação infantil, professoras(es) e agentes educacionais deparam-se com questões ligadas à sexualidade infantil, em frente das quais têm dúvidas sobre como lidar. Certa vez, uma criança disse a uma das autoras desse artigo, enquanto trabalhava como agente educacional em uma escola de educação infantil, que seu colega havia abaixado sua calça e colocado a mão na sua calcinha. O menino, quase que automaticamente, ouviu uma bronca e foi retirado da brincadeira. Naquele momento, não foi cogitada uma conversa com ele ou qualquer outra atitude. Essa situação não é um caso isolado e exemplifica as dúvidas que educadoras(es) enfrentam, mostrando a

necessidade de se refletir sobre as ações pedagógicas em relação à sexualidade das crianças em instituições de educação infantil.

Relatos de educadoras que se viram em meio a dúvidas acerca da sexualidade infantil também são analisados por Ana Maria Faccioli de Camargo e Cláudia Ribeiro (1999), que, fazendo referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), defendem a importância de se trabalhar o assunto como tema transversal. As autoras atentam para a necessidade de se compreender o desenvolvimento infantil para saber como trabalhar a educação sexual com as crianças. No apanhado dos relatos, percebemos a importância de se problematizar as questões trazidas pelas crianças e pelos adultos nos cursos de formação de educadores(as), tanto na graduação como na formação permanente.

Diante disso, o objetivo desse artigo é analisar as manifestações e as intervenções escolares sobre questões ligadas à sexualidade de crianças em uma escola de educação infantil. Para isso, foram feitas observações diárias, entre fevereiro e outubro de 2009, e entrevistas em uma escola de Educação Infantil localizada num bairro da periferia da cidade de Campinas, na qual uma das autoras desse artigo trabalhava como monitora. Foi feito um diário de campo com as observações. De modo a compreender as intervenções escolares sobre esse tema, também foram feitas cinco entrevistas com o corpo docente da escola (diretor, duas professoras, um monitor e uma monitora). Os nomes utilizados nesse artigo são fictícios.

Esta escola atende crianças de quatro meses a seis anos. As salas que funcionam em tempo integral (11 horas) comportam 36 crianças entre quatro meses e três anos de idade incompletos, com uma professora e três agentes educacionais no período da manhã e, no período da tarde, apenas três agentes educacionais. As salas de período parcial (quatro horas) comportam 30 crianças, entre três e seis anos de idade, com apenas uma professora. Foram observadas duas salas, uma de período integral e uma de parcial.

A sexualidade é aqui compreendida a partir de Michel Foucault (1997, p. 100) como um dispositivo histórico e não como uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade. A sexualidade é uma grande rede da superfície em que “a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder”.

Para Jeffrey Weeks (2003), a sexualidade, embora sendo suportada por um corpo biológico, precisa ser considerada como uma construção social, uma invenção histórica, pois o conceito e a importância que lhe são atribuídos são construídos em situações sociais concretas. Na nossa sociedade, ela é apresentada como verdade categórica sobre nós mesmos e sobre nossos corpos, no entanto, em vez disso, ela poderia ser vista como algo revelador sobre a verdade da nossa cultura.

1 DILEMAS DO COTIDIANO ESCOLAR: UM TEMA DIFÍCIL DE SER ABORDADO

A pesquisa desenvolvida mostra um constante silenciamento e ocultamento da sexualidade na educação infantil. Estratégias são adotadas de modo a nem mesmo permitir que questões ligadas à sexualidade manifestem-se no cotidiano escolar. Em uma das turmas pesquisada, todos os bonecos e bonecas com órgãos sexuais foram retirados da sala, pois as crianças gostavam de olhá-los, tocá-los e mostrá-los, o que era visto como inadequado à faixa etária. Outro exemplo refere-se ao uso da gangorra no parque. Como ela era grande e pesada para ser utilizada por apenas duas crianças, uma de cada lado, passou a ser utilizada por várias simultaneamente, de modo que o peso de várias delas fosse suficiente para fazê-la pender de um lado e de outro. Após algum tempo, o uso da gangorra tornou-se proibido, porque as crianças sentavam-se com as pernas abertas, uma atrás da outra. Isso passou a não ser bem visto, principalmente depois que um menino, que era visto como “safadinho”, passou a querer sentar só atrás das meninas. A estratégia de evitar que a sexualidade apareça na escola é recorrente, demonstrando, por um lado, a crença de que sexualidade não diz respeito à infância e, por outro, a dificuldade de agir perante essas situações.

A seguir, iremos analisar manifestações da sexualidade e as intervenções pedagógicas a partir de alguns espaços físicos da escola, quais sejam, o banheiro, o pátio e a sala de aula.

1.1 OS BANHEIROS

Os banheiros eram divididos em femininos e masculinos, mas a fim de facilitar o trabalho e devido ao número de crianças, alguns agrupamentos os usavam indiferentemente. Somente os agrupamentos com crianças mais velhas (entre três e seis anos) os usavam conforme o sexo. Percebe-se aí a ideia de que, com o aumento da idade, a separação de meninos e meninas é necessária em espaços onde o corpo fica exposto. Se, enquanto pequenos, ver o corpo nu e se deixar ser visto é algo

aceito, à medida que vão crescendo a visibilidade do corpo perante o outro sexo vai sendo mais cerceada.

A monitora Laura, em entrevista, afirmou que *“quanto a ir ao banheiro, eu acho que, desde cedo, você deve ensiná-los a ir ao banheiro feminino e ao masculino”*. Ao término da entrevista, disse que esta separação é necessária para que, desde cedo, comecem a respeitar o corpo do outro e que a criança não deve ficar vendo o colega nu. Porém, contraditoriamente, troca a roupa das crianças no mesmo ambiente.

Todos os banheiros, sem exceção, apresentam problemas elétricos e hidráulicos, o que era utilizado como justificativa para que os momentos ali ocorressem de maneira rápida e prática. Por outro lado, a recorrente rapidez no uso desse espaço também evidenciava mais uma forma de ocultar o corpo, o desejo de conhecê-lo e os possíveis prazeres ligados a ele. O banho, por exemplo, era apenas uma ação de limpeza.

A visibilidade do corpo também era cerceada para as crianças. Elas demonstravam neste espaço a curiosidade de ver como o outro é diferente, principalmente entre meninos e meninas. Certa vez, enquanto uma das autoras desse artigo dava banho em um menino, uma menina de três anos ficou parada durante muitos minutos observando e, ao ser perguntada sobre o que estava olhando tão atentamente, ela respondeu *“Ele tem pipi!”*. E saiu correndo e rindo. Essa curiosidade também foi reportada por um monitor:

no banheiro isso é mais evidente, onde uma menina tem curiosidade de ver como é o amiguinho, e os meninos a mesma coisa. Como alguns banheiros de meninas são separados, as meninas sempre queriam ir ao banheiro dos meninos para ver como era (Monitor Mauro).

Em outra ocasião, uma monitora, dando banho em um bebê, ao trocá-lo e ver que ele estava brincando com sua genitália, repreendeu-o dizendo *“tira a mão daí que é feio”*. Tal atitude demonstra uma intervenção repressora diante de uma ação de conhecimento e prazer com o próprio corpo. Além disso, muitas vezes a criança percebia que está em situação de constante vigilância e se via perturbada entre a observação e a vontade de agir.

No banheiro, também ficavam explícitas as diferentes formas de crianças e adultos nomearem, ou não, as genitálias. Os diferentes nomes para se referir ao pênis, à vulva e à vagina eram aceitos por uns e reprovados por outro.

Eu falo para eles que é muito mais interessante eles falarem vagina e pênis do que pipi, xiriquta, periquita, pintinho, pombinha... tudo que eles falam... então eu falo o

nome certo. Às vezes eles falam muitos nomes... daí quando você fala o nome certo eles falam: 'ah isso não pode falar'. Eles acham errado o certo... 'vagina não pode falar porque é feio'... então essa é uma questão difícil de trabalhar (Professora Roberta).

A gente trabalhava a diferença de menino e menina e falava para que servia. Dizia que o menino tinha um pênis por onde fazia xixi. A menina tinha a **florzinha** onde ela fazia xixi (Monitora Laura).

Embora a professora refira-se a um trabalho de conhecimento das diferenças entre meninos e meninas, não foi observado ao longo da pesquisa nenhum trabalho intencionalmente planejado em torno da sexualidade. Além disso, percebem-se as diferentes formas de nomear os genitais e os juízos de valor em torno dessas nomeclaturas.

Por outro lado, muitas vezes foram observadas cenas em que nenhum nome era usado, simplesmente se dizia "limpa aí", para as meninas ou "guarda logo isso", para os meninos. Também, durante as entrevistas, pudemos perceber constrangimento de entrevistados(as) ao pronunciarem as palavras pênis, vagina ou seus coloquiais. Vê-se que o silenciamento em relação à sexualidade infantil existe desde o pronunciar o nome das genitálias das crianças.

Todas as palavras têm efeitos sobre os sujeitos e expressam contingências históricas, entendimentos culturais, costumes e tradições de certas localidades e grupos sociais.

A escola deve trabalhar com a linguagem científica, assim como com a linguagem popular, coloquial, as gírias, as expressões oriundas das famílias etc. Sob o ponto de vista do aprendizado infantil, reconhecer as diferenças linguísticas como positivas é um primeiro passo a considerar, também como várias outras diferenças (FURLANI, 2008, p. 76).

Muitos outros eram os cuidados tomados neste espaço, como, por exemplo, levar as meninas antes dos meninos ao banheiro para que não se sentem em assentos respingados de urina e para que não houvesse "bagunça" ao se encontrarem. No entanto, às vezes, por falta de tempo ou dependendo do número de crianças, todos e todas eram levados juntos. Quando as(os) educadoras(es) sentiam que a criança já podia ir sozinha ao banheiro, pois não faria "nada de errado", davam-lhe a permissão. Em outras palavras, a partir do momento que se considerava que uma criança estava suficientemente disciplinada para frequentar sozinha determinados espaços, ela era autorizada a fazê-lo.

Alguns detalhes contraditórios ocorreram neste local. Os adultos não queriam que meninos e meninas ficassem se observando, porém em nenhum dos banheiros da escola existiam portas. Como então existir privacidade se não havia portas? Por que não havia portas? As portas foram retiradas para que os adultos pudessem "olhar" o que as crianças estavam fazendo e evitar que ficassem

presas. Percebe-se que a vigilância era legítima quando realizada por adultos, mas a observação era condenada quando feita pelas próprias crianças.

1.2. O PARQUE

O parque talvez seja o lugar de mais importante observação do comportamento das crianças. Zenilda Francisco (2006) afirma que o parque se apresenta como um lugar de disputa, de transgressão, de resistência, de conformação, de criação, de poder, de cultura, de edificação da autonomia e, claro, espaço da brincadeira. Foi dessa forma que percebemos esse espaço. As crianças se apropriavam do parque de uma forma, muitas vezes, diferente daquilo que era esperado, transformando balanços em aeronaves, gira-gira em ônibus e alguns espaços em casinhas, com direito a mãe, pai, filhas e filhos.

O parque era o espaço mais querido das crianças, sentimento visto na alegria e entusiasmo ao se dirigirem a esse local e nas “reclamações” ao terem que se retirar dele. O parque também exigia da professora e agentes educacionais uma maior atenção, não só pelo cuidado, mas também pelas manifestações de ressignificação do espaço e de objetos.

Em uma das brincadeiras, duas meninas brincavam de mamãe e filhinha, e uma delas, depois de algum tempo, olhou para a outra e perguntou “Ueh, quem vai ser meu marido?” e disse que, para ser mamãe, precisava de um marido. Aproximou-se de um colega e perguntou se ele poderia ser seu marido. Ao responder que sim, os dois saíram de mãos dadas. Em um determinado momento o garoto saiu de perto delas e, quando a “mamãe” percebeu, dirigiu-se à agente educacional e perguntou: “Tia, você viu meu amor?” Esta perguntou quem era, e ela disse o nome do garoto, declarando que ele era seu marido. Ela perguntou se eles já tinham filhos e a menina respondeu que sim. Outra agente educacional, de outra sala, virou-se para as demais que estavam por perto e disse que estava ensinando “coisa errada” para as crianças e saiu. Mas o que há de errado naquilo que veem no seu dia a dia?

O faz de conta é um importante processo para que as crianças se desenvolvam, uma vez que, ao reviver situações, que de alguma forma lhe foram marcantes, a criança precisa mesclar a fantasia com as regras de seu cotidiano. Para Vygotsky, o jogo ou a brincadeira coloca a criança no que ele chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, porque nele “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário [...] é como se ela

fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1998, p. 117). Cercar suas manifestações através da brincadeira é uma resposta à criança de que aquilo que ela vive pode não ser certo, impedindo ou limitando as oportunidades de desenvolvimento e de expressão de sentimentos e compreensões do mundo.

Para além de trabalhar o desenvolvimento cognitivo, a imaginação, o lúdico, a criatividade, a capacidade de planejar, de seguir regras, o faz de conta é uma importante ferramenta para que se conheça a criança e, muitas vezes, mostrar a realidade em que vive, expressando emoções que podem ter sido traumáticas ou não. É no faz de conta que seu olhar de mundo e de como encara as relações que vive pode ser percebido, e, quando isto começa a ter limites, imposições, regras dos adultos de até onde o faz de conta pode ir, este sai do plano das possibilidades, do crescimento e passa ao plano da vigilância.

Há coisas do mundo adulto que as crianças estão autorizadas a imitar, outras não. Entre as proibidas, estão aquelas que, de alguma forma, referem-se à sexualidade. Porém, é por meio das relações que estabelecem em situações imaginárias que as crianças incorporam aspectos da cultura em que vive. É a partir da brincadeira que ela poderá desenvolver seu pensamento abstrato, refletir e, talvez, modificar o curso das situações que recria. Vygotsky (1998) mostra a importância de valorizar o contexto em que a criança está inserida; o brincar, o faz de conta e o modo como ela demonstra isso, favorece assim seu desenvolvimento.

No parque, também se observava crianças se masturbando ao sentar em brinquedos como balanços, baldinhos, gira-gira ou, quando, por terem feito algo errado, eram postas para “pensar” e colocavam as mãos dentro de suas calcinhas ou cuecas. Se, por um lado, essas situações exigiam um olhar mais atento de vigilância dos adultos, por outro, ao se depararem com essas situações, muitos não sabiam como agir. Será que abrir mão da vigilância não seria uma boa alternativa para lidar com essas situações?

Outrossim, Furlani (2008) destaca a importância de se trabalhar educação sexual com as crianças desde pequena, incluindo aí o tema da masturbação, que deve ser percebida e abordada de maneira positiva. Atenta que as crianças precisam entender os conceitos de nudez e privacidade e, para que não pareça ser um modo de fazer “concessões” quanto aos prazeres das crianças, devem aprender que certas atitudes devem ser feitas privativamente.

1.3 AS SALAS

As salas eram comumente chamadas de salas de aula, de modo a pressupor que aquele era um espaço de ensino e aprendizagem; contava com a presença de uma professora e alunos(as). Por isso, percebia-se que as crianças se “libertavam” quando saíam das salas, podendo vivenciar outras experiências que não exigiam tanto comportamento, silêncio, obediência, atenção ou atividades por serem feitas. As salas de aula eram os locais onde se apresentavam as mais diversas situações, muitas espontâneas e outras influenciadas pelo “aprisionamento”. Ali havia momentos em que as atividades eram livres e outros em que eram dirigidas. Em todas elas, por mais que houvesse uma abertura para escolhas, havia uma hierarquia a ser respeitada, e as crianças deviam fazer o que os adultos queriam.

As atividades em sala eram dispostas em cantinhos. Nos cantinhos, ocorriam diferentes atividades, dentre elas havia sempre uma que era dirigida e geralmente feita à mesa com a professora ou algum(a) monitor(a). Enquanto isso, as outras crianças brincavam com brinquedos dispostos no chão. A supervisão era contínua e impedia que as crianças falassem muito alto, brigassem, pegassem algo que não deviam, entre outros.

Geralmente eram colocados simultaneamente brinquedos tidos como femininos (bonecas, panelinhas) e outros, masculinos (carrinhos), mas não era determinado às crianças do que deveriam brincar. Na maioria das vezes, o que acontecia era uma preferência maior das meninas pelas bonecas e dos meninos pelos carrinhos, uma ou outra criança escolhia outra coisa. Daniela Finco (2007a, p. 2) atenta para a necessidade de olhar mais atentamente e perceber como

[...] as características físicas e os comportamentos esperados para os meninos e para as meninas podem ser reforçados, de forma inconsciente, nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia da Educação Infantil. A forma como a professora conversa com a menina, elogiando sua meiguice, ou quando justifica a atividade sem capricho do menino; o fato de pedir para uma menina a tarefa de ajudar na limpeza da sala e ao menino para carregar algo; a forma como o adulto separa um conflito, defendendo e protegendo a menina da agressividade dos meninos, tudo isso torna possível perceber como as expectativas são diferenciadas para as meninas e os meninos. O que é valorizado para a menina não é valorizado para o menino e vice-versa.

Outras pesquisas em instituições de educação infantil também têm analisado como diferenças de gênero, mais do que reveladas, também são construídas por práticas pedagógicas, que, não raro, polarizam diferenças (ALTMANN *et. al.*, 2012; FINCO, 2007b).

Quando brincam de bonecas, as crianças reproduzem o que vivenciam e algumas de suas atitudes são bastante semelhantes às de seus responsáveis, sejam eles mães, pais, professoras(es). Tal situação é contada de modo bem humorado no livro infantil “Ceci quer um bebê” (LENAIN, 2004), o qual conta a história de Ceci que deseja ter um bebê com seu amigo Max. Eles deitam-se na cama para fazer um bebê, Ceci “engravida” e tem um filho. Assustado ao ver Ceci com um bebê de verdade, Max acaba descobrindo que aquele era o irmão de sua amiga.

Na escola, certa vez, ao brincar de boneca, uma menina a colocava para dormir e dizia para a boneca “fecha o olho para dormir que as outras crianças já dormiram, anda Roberto (referindo-se a um colega da sala)”. Ela fez o jeito exato da agente educacional ao dizer para as crianças dormirem. Outra dizia para a boneca que, a próxima vez que ela fizesse xixi na cama, ela iria apanhar, assim como talvez ouça sua mãe dizer.

As meninas, em sua maioria, sempre escolhiam bonecas e, quando estas não eram uma opção, algumas faziam de outro brinquedo – como um carrinho –, seu bebê. Os meninos, quando brincavam de bonecas, sendo o pai e, às vezes, a mãe eram um pouco mais “tolerantes” com seus filhos. Quando usavam a boneca como “namorada”, eram repreendidos com frases como “não é assim que brinca” ou tinham a boneca tomada da mão por um(a) dos(as) educadores(as). Nessas situações, acabavam sendo repreendidos porque alguma menina saía correndo para contar para um adulto que o colega estava fazendo coisa errada. As brincadeiras de boneca eram aceitas quando representavam relações de maternidade e paternidade, mas, interditas quando representavam relações afetivas e amorosas entre um casal. Isso também podia ser observado nas relações entre as crianças.

Em uma das salas observada, havia um menino que só queria brincar de carrinho e sempre convidava uma colega da sala para brincar com ele – a sua “namorada”, como ele mesmo a denomina. Ela sempre aceitava e também fazia comidinhas nas panelinhas para ele. Os dois andavam constantemente de mãos dadas, sentavam um ao lado do outro no refeitório, brincavam juntos no parque.

Essa relação era aceita até os(as) educadores(as) concluírem que estavam passando dos limites e então começaram a separá-los, principalmente na hora do sono, não os deixando dormir um ao lado do outro. Mesmo dormindo longe, às vezes, ficavam se olhando e dando risadinha. Porém, ao perceberem que estavam sendo observados, viravam-se com olhares descontentes e fingiam estar dormindo.

É também na sala de aula que ocorre a chamada “roda da conversa”, onde as crianças falam sobre suas vidas e o que quiserem. Apareciam coisas como brinquedos que ganharam, lugares que passearam, mas também aparecem questões como o novo namorado da mãe, o que eles fazem etc. Reproduzindo a fala de um aluno, a Professora Roberta contou: “Minha mãe entrou com o Dito em casa no quarto e eu fiquei do lado de fora esperando, depois que ela terminou de namorar eu entrei e dormi com ela”.

Geralmente, quando uma criança dizia algo interessante, que chamasse a atenção, as crianças ou as (os) educadoras(es) repetiam o que ela falou. No entanto, se era algo ligado à sexualidade da criança ou dos pais, era normalmente ignorado, a menos que se achasse que a criança estava sofrendo algum tipo de abuso. A resposta a essa criança geralmente era um cruzamento de olhares entre os adultos e então prosseguia-se com a próxima criança. Porém, muitas vezes, enquanto elas estavam dormindo, ficavam especulando razões para a criança ter dito aquilo. Quando era uma questão que envolvia a família da criança, o assunto dava margem às mais diversas formulações. Não seria mais fácil perguntar para criança, conversar sobre o assunto que ela manifestou interesse?

Um dia, enquanto as crianças dormiam, uma monitora disse que o comportamento de um menino, mexer constantemente no pênis, devia ser influência do avô, que julgavam ser homossexual e especulavam explorar sexualmente do menino. Outra monitora disse então que isso devia ser genético. Discordando, outra monitora disse ser impossível, pois a mãe do menino era adotada pelo avô. A discussão durou muitos minutos. Porque, em vez de repreendê-lo e construir hipóteses explicativas, não se conversa com a criança sobre a atitude de tocar sua genitália, sobre o prazer que sente? O problema vai além, o julgamento de o avô ser homossexual pauta-se em explicações preconceituosas, como o suposto uso de lápis para maquiagem nos olhos (aparentemente parecia ter somente cílios grandes e escuros, o que dava a impressão de estar maquiado) e, segundo, acreditam que ele não teria adotado uma filha se não fosse homossexual. Enfim, as especulações eram tamanhas e revelavam não só despreparo por parte da equipe da sala em trabalhar a sexualidade infantil e o conceito de família, como também preconceitos, tabus e desrespeitos para com a criança.

Se fôssemos comparar as duas turmas, veríamos que, na dos mais novos, as crianças pareciam estar fazendo descobertas, enquanto que na turma dos maiores, após as descobertas, estariam querendo experimentá-las. Assim, nas turmas com crianças mais novas, as questões apareciam, mas de uma forma mais sutil. Os meninos não agarravam suas colegas ou vice-versa, não

ficavam tentando ver a cueca do amigo ou a calcinha da amiga, porém, quando viam, ficavam maravilhados. Assim se referiu a professora de sala sobre o assunto:

Até o presente momento apareceram poucas questões ligadas à sexualidade. Para ser mais exata houve apenas uma situação, envolvendo uma aluna de três anos, a qual queria tocar no pênis do colega e queria que o mesmo passasse a mão em seu corpo. Neste caso, conversei com a aluna, explicando que não podia fazer isso. Mas confesso que é uma situação delicada e é muito difícil lidar com a mesma, tanto porque não há nenhum trabalho da instituição voltado a esse assunto. Fico muito em dúvida se a forma como tenho tratado a questão está correta ou não, e em caso negativo como agir nessas situações.

Sua fala explicita sua dificuldade e despreparo para lidar com questões ligadas a sexualidade. Mais do que isso, a dificuldade é tamanha que ela não chegava a ver as coisas que aconteciam com as crianças da sua turma, pois muitos dos relatos trazidos nesse artigo ocorreram nessa sala, mas a professora parece não tê-los percebido.

Apesar de a sexualidade se manifestar em diversos espaços escolares, não foram observadas atitudes pedagógicas, orientadas pelas professoras ou agentes educacionais em torno desse tema. Em nenhum momento, um adulto colocou o tema da sexualidade em discussão com as crianças ou desenvolveu alguma atividade em torno dessa questão. Não foram lidos com as crianças livros infantis que abordassem o tema, com imagens e linguagem adequadas à infância, tais como “O menino que ganhou uma boneca” (BAPTISTONI, 2002), “O livro da família” (PARR, 2003), “Sementinhas de fazer bebês” (BLOCH; LENAIN, 2003) “Ceci quer um bebê” (LENAIN, 2004), “Ceci tem pipi?” (LENAIN, 2004), “Mini Larousse do bebê” (VANDEWIELE, 2004), “Cocô no trono” (CHARLAT, 2006), “Mamãe botou um ovo!” (COLE, 2008), “Olívia tem dois papais” (LEITE, 2010), entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa evidencia que professoras e agentes educacionais da escola de educação infantil pesquisada tomaram para si a responsabilidade de serem “vigias” das manifestações da sexualidade das crianças. Ausência de formação, medo, pudor, percepção da sexualidade como algo inadequado à infância, entre outros, constroem um recorrente silenciamento da sexualidade infantil no ambiente escolar. As crianças, por sua vez, insistiam em transgredir as regras a elas impostas, num movimento desesperado de garantirem para si o direito de (se) conhecerem e experimentarem o corpo.

Os cursos superiores de pedagogia, bem como outras licenciaturas, precisam trabalhar o tema da sexualidade na formação de professoras(es). O fantasma da família, impedindo um trabalho

escolar sobre o tema, precisa ser abandonado. O trabalho conjunto entre educadoras(es), família e demais profissionais pode construir uma visão de infância e sexualidade que dê conta das manifestações que ocorrem no ambiente escolar e em casa. A pesquisa também mostrou a necessidade da escola reconsiderar materiais didáticos, livros infantis, brinquedos, espaços, para que os (as) educadores (as) tenham suporte físico e material para desenvolver um trabalho sobre sexualidade voltado para as crianças.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H.; MARIANO, M.; UCHOGA, L. A. Roveran, Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na Educação Infantil. **Pensar a Prática** (UFG. Impresso), v. 15, n. 2, 2012. pp. 272-505. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/12375> Acesso: 13/07/2012.
- BAPTISTONI, M. **O menino que ganhou uma boneca**. Maringá: Ed. Massoni, 2002.
- BRENNAN, I.; ZILBERMAN, I. **Até as princesas soltam pum**. São Paulo: Bique-book, 2008.
- BLOCH, S.; LENAIN, T. **Sementinhas de fazer bebês**. Larousse, 2003.
- CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como tema transversal**. São Paulo: Moderna, Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.
- CHARLAT, B. **Cocô no trono**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.
- COLE, B. **Mamãe botou um ovo!** 7ª Ed. São Paulo: 2008.
- FINCO, D. **Linguagens corporais de meninas e meninos na educação infantil**. In: V Seminário de Linguagens na Educação Infantil, no 16º COLE - Congresso de leitura e d Brasil: No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las, Campinas, 2007a.
- FINCO, D. A educação de corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007b, pp. 94-119.
- FRANCISO, Z. F. Zé, tá pertinho de ir pro parque? O tempo e espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil. **Anais da 58ª Reunião Anual da SBPC**. Florianópolis, 2006.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1**. A vontade de saber. 12ª Ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- FURLANI, J. (Org.). **Educação Sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Florianópolis: UDESC, 2008.
- LENAIN, T. **Ceci quer um bebê**. São Paulo: Cia. das letras, 2004a.
- _____. **Ceci tem pipi?** São Paulo: Cia. das letras, 2004b.
- LEITE, M. **Olívia tem dois papais**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- PARR, T. **O livro da família**. São Paulo: Panda Books, 2003.
- TEIXEIRA, A. B. M.; RAPOSO, A. E. S. S. **Banheiros escolares: promotores de diferenças de gênero**. GT: Gênero, Sexualidade e Educação, n. 23, ANPED, 2006.

VANDEWILE, A. **Mini-larousse do bebê**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

¹ Doutora em Educação, Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UNICAMP; Linha de Pesquisa Corpo, Educação e Escola.

² Prefeitura Municipal de Campinas.