

SIGNIFICAÇÕES SOBRE SEXUALIDADE INFANTIL E EDUCAÇÃO SEXUAL*

*Raul Roberto Stoll**

Embora desde o final do século passado teóricos como Freud (1969) tenham argumentado que a sexualidade humana não se reduz à genitalidade e que a libido não é uma pulsão instintiva pré-fabricada movida por objetos e finalidades determinados, entre os adultos ainda predominam as idéias que associam e limitam a sexualidade à genitalidade.

Graças a esta visão genitalizada, a sexualidade continua sendo confundida com manifestações que se referem, direta ou indiretamente, aos órgãos genitais. Manipulações, atitudes e/ou práticas que envolvem as genitálias passam a ser enquadradas e rotuladas como acontecimentos negativos, prejudiciais ao desenvolvimento das crianças e adolescentes, comumente definidos como "problemas sexuais". Nas escolas infantis, a concepção de sexualidade não difere muito e se aproxima da idéia socialmente difundida que a resume àqueles acontecimentos relacionados exclusiva e especificamente aos componentes genitais e biológicos do sexo.

Entendida a sexualidade como uma arte ou habilidade que dimensiona, transforma e coloca os impulsos sexuais a serviço dos relacionamentos interpessoais, seu desenvolvimento não é algo instinti-

* Este artigo corresponde ao capítulo VI da dissertação de Mestrado em Educação: "Professoras de Escola Infantil: Práticas e significações a respeito da sexualidade de meninas e meninos e da educação sexual". Dissertação defendida na PUCRS em 1994.

** Professor na UNIVATES.

vo. A sexualidade consiste numa dimensão fundamental da personalidade, um modo de ser, de manifestar-se, de comunicar-se, resultante de um aprendizado que, desde a concepção, acompanha o ser humano ao longo de sua vida.

A sexualidade, com suas significações socialmente construídas, é o resultado da interação de componentes biológicos (cromossomas sexuais e hormônios femininos, ovários, vagina e clitóris ou cromossomas sexuais e hormônios masculinos, testículos, pênis e bolsa escrotal), psicológicos e culturais. Um aspecto psicossocial significativo na sexualidade é a identidade sexual, que resulta da identidade de gênero e da orientação afetivo-sexual.

A identidade de gênero, isto é, a autopercepção do ser humano como homem ou mulher, bem como a orientação afetivo-sexual, isto é, a orientação que possibilita ao ser humano a capacidade de vincular-se ao outro, do ponto de vista afetivo e/ou sexual (orientação para a homo, bi ou heterossexualidade), expressam-se no mundo social através do desempenho dos papéis de gênero e dos papéis afetivo-sexuais (Costa, 1994).

Os primeiros papéis estabelecidos socioculturalmente são apreendidos, ainda que inconscientemente, desde o nascimento e se tornam mais cristalizados a partir do momento em que a criança já se reconhece como homem ou mulher a partir dos dois a três anos aproximadamente, sob a influência das mais variadas e, às vezes, distorcidas concepções. Tais papéis influenciam, delineiam e encaminham os futuros vínculos afetivos nas relações de trabalho, amizade e vida a dois.

Influenciadas por essas concepções, a sociedade, a família, a escola, por meio de seus modelos adultos, costumam normatizar, classificar e enquadrar a sexualidade, sem dar o devido espaço para que ela se manifeste e aconteça espontaneamente. As culturas enaltecem o amor, o prazer, a felicidade, a qualidade de vida das pessoas, porém, continuam limitando as expressões desses predicados, ao não respeitarem os princípios éticos e morais básicos que se referem ao pleno respeito entre as pessoas e à igualdade de direitos e deveres entre mulheres e homens.

Na presente pesquisa, as falas e as práticas pedagógicas dos adultos fornecem muitos elementos para uma análise das significações e das práticas na abordagem de temas que dizem respeito à sexualidade. Por influência de leituras, pelas noções de Psicologia adquiridas ao longo de cursos de atualização e de eventuais palestras sobre Sexualidade Humana, as professoras expressaram um discurso favorável à Educação Sexual nas escolas. Entretanto, não se mostravam capazes de enriquecer as suas ações pedagógicas com conteúdos afetivos favoráveis à sexualização das crianças.

Via de regra, os adultos têm uma visão desigual, estereotipada, sobre os papéis socialmente aceitos e recomendados para meninas e meninos. Essa visão transparecia e se evidenciava no cotidiano das turmas A e B, nas quais as professoras designavam tarefas específicas e assumiam condutas distintas na relação com as meninas e meninos. Das meninas, cobravam comportamentos afetuosos, educados, boa higiene e cuidados com o corpo. Com as meninas, as professoras travavam relacionamentos mais próximos, acompanhados de toques corporais, conversas informais sobre saúde, vestimenta, família e estabeleciam um diálogo rico em confidências recíprocas sobre os sentimentos, as paixões, as alegrias e tristezas de sua vida. Os comportamentos dos meninos, menos educados, eram tolerados e aceitos como normais. Manifestar atitudes agressivas, falar alto, impor-se na base da força física, exercitar a esperteza e tentar levar vantagem em tudo eram interpretados como positivos, pois aos meninos convinha e parecia salutar acostumarem-se desde cedo a resolver os seus problemas e buscar as próprias soluções. Em situações de confronto entre meninas e meninos, a professora A intervinha em defesa das meninas, convidando-as a procurar outra forma de divertimento. Essa defesa, na realidade, consistia numa proposta de fuga, de retirada estratégica que, nas entrelinhas, podia ser interpretada como "não se metam com os meninos, contra eles vocês só têm a perder porque eles detêm a força e o poder. Nós mulheres, além de diferentes dos homens, somos também desiguais (inferiores)".

O tempo livre reservado pelas professoras para interações informais mais próximas, normalmente, era ocupado pelas meninas. Com isso, os meninos, com raras oportunidades para se aproximar e dialogar com a professora, ficavam privados de momentos em que pudessem se

expressar mais afetivamente no dia-a-dia da escola infantil. Suas vivências induziam à individualidade, à competitividade, à repressão e à omissão de sentimentos. As meninas, por sua vez, por procurarem e receberem maiores oportunidades, exercitavam e expressavam os seus sentimentos através de sorrisos, choros, palavras e afagos, enquanto dialogavam e trocavam carinho com as colegas e/ou professora.

Bernardes (1989), buscando compreender a construção da identidade de gênero de meninos e meninas de uma escola da periferia urbana, constatou uma maior ocupação do espaço físico e turbulência por parte dos meninos e uma sociabilidade mais verbal e de toques físicos por parte das meninas. As meninas tendiam, também, a se aproximarem mais da professora do que os meninos. Estes, "ao se deslocarem com mais energia e com movimentos corporais mais amplos, acabam por ocupar e explorar maiores porções do espaço físico do pátio" (Bernardes, 1989, p.136).

Esse envolvimento mais próximo entre as meninas e a professora caracteriza e retrata muito bem a dupla visão que existe sobre a educação das meninas e meninos na escola infantil. Excessivamente preocupadas com o zelo e a guarda das meninas, julgadas frágeis, desprotegidas e, por isso mesmo, merecedoras de uma atenção especial, as professoras dispensam aos meninos um tratamento diferenciado, menos controlado e com menor envolvimento afetivo, por acreditarem que os meninos são capazes de se proteger e dirigir a sua própria vida com maior autonomia e independência.

Essas concepções parecem revelar uma certa preocupação com aspectos da sexualidade das meninas. Suspeita-se que os acontecimentos envolvendo crianças de ambos os sexos possam representar riscos, ameaças ou perdas para as meninas, uma vez que algumas experiências comuns na escola infantil (troca de beijos, brincadeiras do tipo pai-mamãe) são interpretadas como um risco à integridade física e moral das meninas, na eventualidade de se consumir uma relação sexual.

As professoras manifestavam essas preocupações de forma indireta, dispendo-se em proteger e preservar as meninas. Para isto, apresentavam-se como modelos de professoras/mulheres que assumiam o múltiplo papel de "tias", "tatas", mães substitutas, perfeitamente enquadradas ao modelo proposto pelo contexto sociocultural. Esse

modelo, assexualizado, impunha uma espécie de barreira entre os corpos, principalmente entre o corpo feminino da professora e o corpo masculino dos meninos.

Discriminações afetivas podem revelar a dificuldade das professoras em lidar com a sexualidade infantil. Uma das formas mais evidentes se expressa no relacionamento afetivo com os meninos, mesmo que explicitamente ela os perceba como seres assexuados (Fernandez, 1992).

Pelas atitudes das professoras, percebe-se que elas relacionavam e confundiam orientação/educação sexual com um certo tipo de protecionismo em relação às meninas. Interpretavam a ausência de manifestações e comportamentos sexualizados como sinal de bom comportamento. Ao contrário, atitudes que revelavam interesses e curiosidades no campo da sexualidade eram enquadradas como possíveis “desvios”, como “problemas”, que exigiam tratamentos urgentes por representarem uma ameaça à saúde social de todo o grupo.

Na escola infantil, “universo por demais feminino” (Afonso, 1994, p.26), a ausência ou a presença insuficiente de modelos adultos do sexo masculino contribui para o estabelecimento de algumas ambigüidades diante dos papéis de gênero. Retratando o contexto sociocultural em que a escola está inserida, a discriminação de gênero aparece como sistema organizador do mundo, vinculado às diferenças existentes na hierarquia da família e da sociedade.

Nesta conjuntura, os meninos, privados de se relacionarem de uma forma mais próxima com os adultos durante a maior parte de sua infância e sem poderem contar com a atenção das “tias” para revelar e dividir seus segredos, satisfazer algumas curiosidades ou atender eventuais necessidades afetivas, limitam-se a construir concepções a partir das observações disponíveis. Resta-lhes intuir, fantasiar ou imitar modelos estereotipados que estão presentes no seu mundo de relações pessoais ou simbolizados nos meios de comunicação de massa, na literatura, entre outros. Faltavam-lhes oportunidades para a verbalização e reflexão crítica de suas questões.

Bernardes (1989), considerando que o processo de identificação primária de crianças das classes populares ocorre, em geral, na família

conjugal ou na família chefiada por mulheres - com modelos de papéis masculinos e femininos bastante rígidos e dicotômicos ou com a ausência de modelos masculinos mais permanentes - sugere a necessidade de ampliar modelos de identificação para meninos e meninas nas escolas. A pesquisadora propõe uma escola que represente um espaço de convivência social aberta a múltiplos modelos masculinos e femininos, o que não vem ocorrendo, dada a feminização do magistério nas creches, escolas infantis e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os meninos carecem de espaços para exercitar sua sexualidade na relação com os seus pares do mesmo e do outro sexo. Assim, crescem sem ter tido oportunidades para expressar seus sentimentos básicos e, aos poucos, aprendem a reprimir e abafar seus desejos. Passam a integrar o contingente de "analfabetos emocionais" (Highwater, 1992, p. 14), como resultado de um processo que parece implícito na socialização masculina.

Na verdade, não são apenas os meninos que são reprimidos na expressão de seus sentimentos. O problema está na forma de manifestar esses sentimentos. Enquanto as meninas são autorizadas a demonstrar sua meiguice e amabilidade na relação com as colegas e professora, são controladas e impedidas de manifestar agressividade, dizer palavrões ou ter comportamentos socialmente relacionados a atividades masculinas. Os meninos, por sua vez, são desestimulados a demonstrar carinho, trocar afagos, sob pena de serem enquadrados entre aqueles cujas atitudes e cujos comportamentos são encarados como suspeitos, por serem considerados tipicamente femininos.

Na escola infantil, assim como em casa, menina normalmente brinca com menina, sem brigar, sem dizer nome feio, sem grandes alardes e, menino que é menino, além de não chorar e ficar longe de bonecas, extravasa seus sentimentos na base de jogos e brincadeiras movimentados, com direito a palavrões, brigas e muita barulho na companhia de outros meninos. Ao interferir em suas manifestações e propor comportamentos afinados ao gênero, os adultos dificultam a livre expressão de meninas e meninos.

Na opinião da professora A, tal como acontecera no seu tempo de criança, também agora, entre seus(suas) alunos(as) praticamente não havia manifestações ou expressões de sexualidade. Estranhamente,

dizia, "nesta turminha não está acontecendo nada de especial, nada que pudesse ser enquadrado como um problema", "nada, assim... ligado ao sexo". De fato, como atestam os registros específicos sobre as manifestações das crianças da turma A, foram muito raros os momentos de descontração e espontaneidade na presença da professora. "Comportadinhas", acomodadas em suas respectivas cadeiras, limitavam-se a executar as tarefas propostas sem esboçar palavras, gestos ou atitudes que, espontaneamente, pudessem revelar seus interesses e anseios sexuais.

Caberia questionar as razões desta falta de espontaneidade e escassez de acontecimentos relacionados à sexualidade. Um relato da própria professora durante a entrevista parece trazer alguns subsídios à discussão. Refiro-me ao caso das meninas que insistiam em fazer casinhas atrás das cortinas e convidavam os meninos para brincar às escondidas. A pergunta da professora: "também não sei pra que elas convidavam sempre os meninos, pra que elas queriam a companhia dos meninos?" e a estratégia pedagógica encontrada (tirar as cortinas), permitem associar a aparente assexualidade das crianças em aula, ao estilo de controle imposto pela presença adulta.

Sexuadas, as crianças da turma A procuravam formas alternativas para externar seus sentimentos e participar de jogos sexuais. Desautorizadas a agir pública e espontaneamente, recorriam a subterfúgios, improvisando e tentando criar um ambiente favorável para as suas manifestações. Suspeitando que suas brincadeiras e jogos com os meninos não receberiam o aval da professora por ferirem as normas sociais vigentes, as meninas tentaram criar um espaço próprio, onde não haveria a interferência controladora e onde elas poderiam brincar e manifestar-se livremente na presença dos meninos.

Ao suspeitar das intenções das crianças, a professora assume uma postura autoritária disfarçada e, sem manifestar explicitamente a sua inconformidade, resolve interferir e acabar com as condições que favoreciam a continuidade das manifestações. Apesar de afirmar que para as crianças "tudo é muito natural", "as meninas brincam com os meninos", as brincadeiras que aconteciam fora do controle visual da professora A geravam inquietações e passavam a ser enquadradas como "perigosas" a ponto de serem sutilmente reprimidas.

Estudos anteriores, como os de Oliveira e Ferreira (1986) ou de Afonso (1994), confirmam que na maioria das escolas infantis a curiosidade sexual da criança é, sempre que possível, ignorada. Quando não é possível ignorar, a atitude mais freqüente é a de reprimir. As educadoras, reconhecendo a própria dificuldade em lidar com a sexualidade infantil, tendem a reprimir de forma branda, ao mesmo tempo impedindo o comportamento e ensinando um valor.

A repressão na escola infantil, no entanto, era velada e discreta. As crianças não questionaram as razões da retirada das cortinas e, simplesmente, desistiram de adaptar o ambiente para criar condições que facilitassem as ações e as interações que pretendiam estabelecer. A professora, orgulhosa, estava convencida de que a sua estratégia pedagógica havia surtido bons resultados, pois, "sem poder fazer as casinhas, as meninas perderam essa mania de convidar os meninos".

As relações afetivas, na sala de aula da turma A, quando aconteciam, pareciam estar associadas a estratégias de negociação, de sedução, de acomodação, através das quais as crianças tentavam conquistar a afetividade da professora. Em resposta a observações e ameaças do tipo: "não gosto de quem faz bagunça na fila" ou "quem não se comportar direitinho vai ficá de castigo no recreio", as crianças passavam a cumprir as tarefas visando a agradar a professora e, assim, garantir uma vaga entre as(os) "queridinhas(os)" com direito à atenção e ao carinho. Agir de forma "comportada" passava a ser uma atitude acompanhada de tensão, pois, fora desse esquema, corria-se o risco de ser menos amada(o) e menos favorecida(o) no atendimento das necessidade afetivas.

A professora A costumava atribuir rótulos diante de alguns comportamentos ou habilidades com que as crianças a encantavam ou aborreciam. Assim, referia-se a grupos ou a crianças, categorizando-as publicamente como "muito capazes", "pouco capazes", "muito carentes", "muito desajeitado", "este consegue", "aquele não consegue", "este geralmente é o primeiro", "aquele nunca faz nada certo", "aquele vem de uma família onde todos têm problemas", "esse é o meu ajudante", "Rodrigo é muito agressivo".

Na realidade, esses rótulos são próprios de um determinado momento, dentro de uma determinada fase de desenvolvimento em

situações específicas. Ocorre que esse momento captado e interpretado pela professora, transformado em rótulo, pode transformar-se numa espécie de marca fixa que resulta em prejuízos quando dificulta ou impede à criança expressar outras formas de comportamentos. Assim, o que estava sendo agressivo vira o "agressivo", o que estava chorando um pouco vira o "chorão", o que estava apresentando dificuldades para realizar determinada tarefa passa a integrar o grupo dos "incapazes". Há o risco de o chorão perenizar-se como chorão e a criança enquadrada no grupo dos incapazes acreditar que, realmente, tem maiores dificuldades que o resto de sua turma.

A criança começa a conviver com o rótulo e é através dele que ela aprende sobre si mesma. É a sua professora que lhe conta como ela é e, muitas vezes, é essa mesma pessoa que fornece dados sobre o seu desenvolvimento à família. Na escola ou mesmo em casa passa a ser tratada em função do rótulo que carrega. Ao tentar ajustar-se a esse rótulo, muitas crianças podem não aprender a testar diferentes formas de comportamento, porque dentre as que ela estava testando, uma foi eleita pela professora para que a caracterizasse perante si mesma e perante os outros.

Submetida a sucessivos enquadramentos, a criança pode passar por sérias dificuldades na construção de sua auto-imagem. Conforme Didonet (1985), toda criança percebe muito bem a atenção que os outros lhe dedicam. Ela vai assimilando o modo como é tratada, o que os adultos sentem e dizem a seu respeito, e isto é que forma a sua auto-imagem.

Baseada na opinião de outros, que lhe impõem uma imagem de incompetente e fracassada, a criança começa a duvidar de suas capacidades e se acomodar a essa imagem. A sensação de pertencer ao grupo dos "menos capazes" e a percepção de não integrar a turma dos preferidos da professora, provavelmente afetará também a sua auto-estima.

Por se perceber menos amada, a criança passa a desconfiar de suas reais capacidades e a sentir-se insegura quanto aos seus direitos de reivindicar uma maior atenção tanto no atendimento de suas dificuldades cognitivas como em suas expectativas afetivas.

Justo (1987, p.70), recorrendo às proposições de Carl Rogers, alerta que um dos pontos fundamentais para o sadio desenvolvimento da

personalidade da criança reside no fato de ela sentir-se amada e apreciada pelos outros.

Esta necessidade é maior na proporção em que os outros são importantes.

As considerações positivas ou negativas dos familiares e depois da professora, como pessoas-critério, podem tornar-se uma força diretriz e reguladora mais intensa que o processo de auto-avaliação: a criança orientar-se-á, então, mais por essas pessoas do que pela própria experiência, entrando em conflito com o dinamismo de auto-realização (Justo, 1987, p.49).

A sexualidade, como uma dimensão constitutiva do ser-no-mundo das pessoas, percebida e construída socialmente (Bernardes, 1989), pode ter o seu desenvolvimento influenciado pelas diferentes situações-critério que envolvem o cotidiano de uma criança em casa e/ou na escola infantil. Ao sentir-se aceita e reconhecida como um-ser-no-mundo nos diferentes contextos em que circula, a criança passa a dispor dos requisitos essenciais para participar ativamente no encaminhamento das próprias aspirações que envolvem o seu corpo.

Reconhecendo-se como um corpo, " vivido e significado" (Bernardes, 1989), dotado de emoções e sentimentos, a criança começa a encaminhar com maior autonomia a escolha de seus objetos, condutas e futuras ações sexualizadas.

Na turma A, a professora estava lidando com crianças em diferentes fases de seu desenvolvimento e, em consequência, com diferentes capacidades cognitivas. Em resposta à tensão causada pela dificuldade em acompanhar o seu grupo na realização das tarefas propostas, muitas crianças recorriam a estratégias de defesa para diminuir o seu sofrimento psicológico, tais como omissão, indiferença, agressividade e isolamento.

Como já referimos, essas estratégias decorrentes de rotulações, além de interferirem na construção de conhecimentos, podem influenciar negativamente na expressão da afetividade e da sexualidade.

As crianças das turmas A e B apresentavam características socioculturais muito semelhantes e recebiam das escolas tratamentos similares quanto às ênfases curriculares. Estas, centravam-se nas normas de comportamento, higiene e atendimento das necessidades nutricionais. Uma diferença marcante relacionada ao ideário pedagógico das professoras era o fato de as crianças da escola B serem favorecidas por uma maior liberdade de ação, movimentação e expressão verbal e um maior número de opções de lazer, sem a influência controladora e disciplinadora direta da professora.

Como parte de seu ideário, a professora B fazia questão de deixar as crianças à vontade, livres para brincarem e se divertirem. Essas condições favoráveis à manifestação espontânea, geraram fatos muito significativos no campo da sexualidade infantil. Alguns desses fatos, socialmente interpretados como incompatíveis com a escola infantil, provocaram reações entre os familiares que passaram a exigir um maior controle e atenção da parte das professoras e atendentes.

As reivindicações dos familiares partiram, principalmente dos pais das meninas. Ao tomar conhecimento que suas(eus) filhas(os) estavam manifestando interesse e participando de brincadeiras sexuais, os pais e as mães dos meninos e das meninas esboçavam reações peculiares. Da parte dos familiares dos meninos o fato era encarado com uma certa naturalidade e servia muitas vezes para comentários jocosos. As mães e, principalmente, os pais das meninas, mostravam-se indignados com os fatos e exigiam providências imediatas.

Esta reação revela um conteúdo moral muito forte, ligado à integridade física (genital) das meninas e se constitui numa tarefa imposta aos responsáveis pela guarda e zelo das crianças na escola infantil.

Para atender à reivindicação de alguns familiares que associavam a ocorrência de casos e brincadeiras "ligados ao sexo" à excessiva liberdade oferecida, a professora passou a controlar mais as crianças, inclusive nas horas livres. Na opinião da professora B, porém, os acontecimentos decorriam da distorcida concepção sobre o corpo e a sexualidade que as crianças "traziam de casa". Para modificar algumas destas concepções, passou a oferecer atividades específicas sobre o corpo humano, com ênfase nas diferenças entre as meninas e os meninos.

Antes de começar esse trabalho específico, procurou orientação junto às supervisoras e psicólogas da Secretaria Municipal de Educação. Depois de algumas tentativas, cansada de ver os seus “problemas” minimizados e enquadrados como acontecimentos “normais” e típicos das escolas infantis, a professora B decidiu encarar o desafio, “enfrentar o problema”, por sua conta e risco. Apesar de temer represálias da parte de alguns familiares das crianças, passou a oportunizar atividades sistemáticas de “orientação sexual”.

Por meio de desenhos, quadro movimentado e, principalmente, o próprio corpo humano, as crianças observaram e descreveram as diferenças anatômicas entre meninas e meninos. Por analogia, recorrendo à imagem de suas mães e pais, comentaram também as diferenças corporais entre os adultos do sexo feminino e masculino. A partir dessas informações e comentários preliminares, desencadeou-se uma discussão sobre os diferentes papéis sociais desempenhados pelos homens e pelas mulheres em suas famílias. Nesses relatos, as mães eram apresentadas como subservientes em relação a seus maridos e/ou companheiros e excessivamente dedicadas ao trabalho e afazeres domésticos. Já os pais, gozavam de maior liberdade e tempo disponível para o lazer (amigos, festas, esportes) fora de casa.

O modelo de feminilidade para estas crianças da escola B está relacionado à concepção de uma mulher-esposa-dona-de-casa-dependente-mãe-de-família-rainha-do-lar, dessexualizada e responsável direta pela proteção e zelo de toda a família. A masculinidade é confundida com o ser homem-autoritário-chefe-de-família-machão-provedor-rei-da-rua, sexualizado e comprometido com a sustentação financeira da família (Rago, 1985).

A construção do estereótipo da mulher casta, pura, dona-de-casa, responsável, vocacionada para a carreira exclusiva da maternidade, isenta de desejos e dessexualizada, inscreve-se num conjunto de dispositivos estratégicos de moralização da sociedade burguesa brasileira, no final do século XIX e início do século XX. Esse modelo de feminilidade, confinado ao estreito espaço da vida doméstica, representava o contraponto do outro modelo, do retrato da mulher pública, representada pela figura da prostituta. A prostituta, sexualizada, é apresentada e confundida como a única capaz de satisfazer e dar

prazer, dar vazão aos instintos animais, incontroláveis e perversos, característicos dos seres inferiores (Rago, 1985).

Esta concepção de futura "rainha-do-lar", que implica uma relativa desvalorização pessoal, sexual, profissional e política da mulher, continua presente no processo educacional das meninas na maioria das famílias e se perpetua em considerável número de escolas que simplesmente reproduzem as expectativas do contexto social. Envolve as professoras e, por extensão, as meninas em geral.

Comparando a realidade das famílias de baixa renda do Vale do Taquari com algumas constatações feitas por Bruschini (1981) em São Paulo, podemos associar a existência de práticas repressivas da sexualidade infantil, nas escolas, ao contexto onde a própria sexualidade adulta é vivida. Assim como acontece nas famílias, nas escolas há uma forte tendência à omissão de informações (e suposta preservação da inocência infantil) e de proibição de experiências corporais (jogos sexuais).

No contexto de suas casas, as crianças têm oportunidades de observar manifestações de sexualidade, em familiares, que compartilham quartos conjugados ou comuns. Na escola, através de brincadeiras sexuais, elas tentam reproduzir alguns fatos do seu cotidiano. Como em casa as crianças não podem perguntar sobre o que vêem e vivem, é natural que levem e tentem amenizar parte de suas inquietações na escola.

Apesar de um relativo consenso entre as educadoras de que as meninas são "menos ligadas" em assuntos de sexualidade e sentem "mais vergonha" do que os meninos, e que devem, não obstante, ser submetidas a um maior controle (Afonso, 1994), as observações nas turmas A e B revelaram justamente o contrário. Nestas turmas, a maioria das iniciativas com vistas à satisfação de curiosidades sexuais partiram das meninas.

A improvisação das casinhas atrás das cortinas na turma A e o convite aos meninos para brincadeiras sexuais ("sexo oral", beijinhos recíprocos "nas tetinhas", a simulação de um ato sexual) na turma B, partiu de iniciativas coordenadas por meninas. Ao comentar as brincadeiras, inicialmente, tentavam negar os fatos. Mais tarde,

confidenciavam às professoras que estavam brincando de papai-mamãe e que simplesmente reproduziam comportamentos que tinham assistido em casa.

Para as crianças, normalmente, as brincadeiras e jogos corporais não passam de simples demonstrações através das quais tentam revelar um certo nível de conhecimentos sobre os comportamentos adultos. Como tal, podem integrar os ensaios no sentido da construção da identidade de gênero e orientação afetivo-sexual, que as levarão a ter futuros comportamentos como pais/homens ou mães/mulheres.

Nas turmas A, B e C, como conseqüência dos modos particulares de ser das professoras responsáveis, a sexualidade infantil mereceu abordagens diferenciadas: predominantemente ignorada, reprimida e silenciada na escola A, percebida, liberada e enfrentada na escola B e, incentivada, cultivada e orientada na escola C.

Estas estratégias metodológicas se enquadram nos métodos de educação sexual propostos por Orth (1980). Na escola A, as ações da professora configuravam o que Orth denomina de método do silêncio, em que os professores se fazem de surdos-mudos diante da "problemática" da sexualidade, geralmente associada à vergonha e ao falso pudor. Nestes casos, ou não se responde às crianças ou se finge não compreendê-la. Na escola B, a professora recorreu a ações semelhantes ao que o autor denomina de método técnico. Esse método enfoca a sexualidade numa ótica predominantemente biológica, com destaque aos aspectos anatômicos e fisiológicos. A meu pedido, a abordagem foi ampliada no sentido de explorar os papéis sociais normalmente atribuídos aos corpos masculinos e femininos.

Na escola C, a sexualidade era abordada através de ações que, segundo Orth (1980), se enquadrariam no método integrado, mais abrangente, que não limita a sexualidade aos aspectos biológico-genitais, mas avalia também os aspectos psíquicos, éticos, sociais, políticos e religiosos do corpo, adequando-o às condições particulares do indivíduo. Tratava-se de uma orientação/educação embasada no respeito aos valores e à cultura de cada criança, sem recorrer a atitudes repressoras, mentiras ou omissões e buscava a superação de preconceitos, mitos e falsas verdades sobre a sexualidade humana.

A professora C buscava referências em sua própria infância e adolescência (palestras, vivências na escola infantil, convívio com meninos) para argumentar que "a maioria dos momentos da vida envolvem a sexualidade". Por acreditar que o desenvolvimento da sexualidade acompanha a vida do indivíduo desde o nascimento, defendia o direito da criança a usufruir de orientação sexual na escola infantil.

Essa orientação deveria vir diluída no rol das demais atividades da escola infantil. Sem caracterizar momentos específicos dedicados à sexualidade, a professora C era favorável a uma abordagem "natural" em que a simples convivência de meninas e meninos fosse capaz de contribuir para a auto-educação da sexualidade. A professora C parecia compreender que a sexualidade não pode ser ensinada simplesmente através de informações, como geralmente acontece com outros conteúdos. Ela se desenvolve e se constrói na interação da própria criança com outras pessoas de seu meio ambiente, particularmente com aquelas com quem está envolvida afetivamente.

Para que as crianças possam assimilar a orientação sexual oferecida, a professora precisa integrá-la afetiva e cognitivamente, inserindo-a no contexto amplo das aprendizagens que estão ocorrendo. Desta forma, a orientação sexual não se dará de modo isolado, mas irá inscrever-se numa estrutura que irá se configurando aos poucos e sendo interiorizada. Assim como a construção da inteligência e da personalidade se dão por interiorizações e integrações sucessivas, a sexualidade resulta de elaborações particulares construídas passo a passo.

Ao conhecer o seu novo grupo social na escola infantil, a criança é convidada a se adaptar e entender um outro mundo, diferente daquele que caracterizava o seu contexto familiar. Esse estágio de adaptação vem acompanhado de novos desejos por estar e agir na presença de espaços, objetos e modelos até então desconhecidos. E, como fato diferenciador da nova realidade, surge a necessidade de adaptar e conciliar esse desejo com o dos demais. A satisfação desse desejo passa a depender de estratégias de negociação que envolvem alianças, subordinações, concessões, brigas e amizades.

Com a experiência do meio, a criança vai encontrar aquele ou aqueles que a aceitam, vai descobrir o prazer de agir em conjunto e pode perceber o quanto é reconhecida ou rejeitada pelos outros.

Para Vayer (1990, p. 53), os critérios de aceitação e/ou rejeição estão diretamente relacionados à capacidade afetiva das crianças, pois "é a afetividade que orienta as relações interpessoais na escola infantil".

Priorizando os envolvimento afetivos, a professora C criava situações diárias para que atitudes e manifestações de carinho entre meninos(as) e meninas(os) passassem a incorporar a rotina das crianças. Ao dedicar idêntica atenção a meninos e meninas no atendimento às suas expectativas afetivas, confirmava sua convicção de que a afetividade e a expressão de sentimentos podem figurar como atributos das pessoas de ambos os sexos.

A professora C ensinava a vida às crianças, conversando com elas. Diferentemente do que normalmente acontece entre adultos e crianças, quando estes falam para, através ou sobre elas (Buscaglia, 1993), a professora C, cara a cara, entrava no mundo infantil sem falar sobre o mundo adulto.

Ao afirmar que "a linguagem dos adultos determina o destino das crianças", Buscaglia (1993, p. 159) sugere às professoras que se esforcem para desaprender de ser adultas e reaprender a ser crianças. A imposição através da linguagem, de exemplos e modelos pré-concebidos, faz com que muitas crianças se percam de si mesmas.

Buscaglia (1993) lembra que cada criança é singular e enquanto estiver tentando imitar ou seguir alguém em especial, estará se perdendo de si mesma. Aos adultos (familiares e professores), o autor propõe uma tarefa muito simples: devolver a criança a si mesma.

Sobre a intervenção adulta na educação infantil, Korczak (1984, p. 32) escreve: "A criança é um pergaminho inteiramente preenchido por hieróglifos minúsculos, dos quais apenas deciframos uma parte. Tu (professor) conseguirás apagar alguns ou sublinhar outros, a fim de nele introduzires o teu texto".

Na turma C, a escolha dos companheiros para as atividades livres era de natureza essencialmente afetiva. Confirmando que as escolhas sexuais entre os quatro e seis anos de idade correspondem mais

a uma sexualidade de identidade do que uma sexualidade de complementariedade (Vayer, 1990), os meninos procuravam sua identidade masculina no grupo dos rapazes e as meninas, na mesma idade, a sua identidade feminina, dirigindo-se e relacionando-se mais freqüentemente com as meninas. Apesar desta tendência, a escolha de parceiros para brincar não era rígida, pois eram freqüentes os momentos em que os meninos procuravam as meninas para brincar e vice-versa.

Durante as brincadeiras, as crianças da turma C não diferenciavam atividades exclusivamente femininas ou masculinas. Na opinião dos meninos, porém, "às vezes, os jogos das meninas são muito fáceis ou sem graça". Apesar de participarem de uma mesma brincadeira, as tarefas mais arrojadas eram executadas pelos meninos. Assim, por exemplo, durante uma partida de futebol, os meninos jogavam e as meninas se limitavam a torcer ou fazer o papel de "enfermeiras"; ao simular viagens na Kombi, as meninas ocupavam os bancos destinados aos caroneiros e reservavam o lugar de motorista a um menino.

Quando decidiram brincar de "aulinha", os meninos, passivamente, ocuparam lugares secundários. Para assumir o papel de professora e diretora foram designadas duas meninas. Nas atividades artístico-culturais, igualmente, as meninas tomavam a dianteira e, com sua criatividade e habilidade de expressão, reservavam para si os papéis de maior destaque. Por reconhecerem as habilidades femininas, os meninos acatavam as sugestões e se sujeitavam às determinações das meninas.

Através de danças, representações teatrais ou atividades esportivas, a professora C estimulava os relacionamentos interpessoais. Familiarizados com estas atividades diárias, meninas e meninos travavam entre si um relacionamento afetivo, marcado por toques corporais, conversas e outras condutas ou ações prazerosas favoráveis à construção e ao desenvolvimento da sexualidade.

Diferente do que acontecia nas turmas A e B, durante as horas livres, apesar de presente e disponível, a professora C não era requisitada pelas crianças para atendimentos afetivos individuais. Esse fato parece revelar o grau de autonomia e segurança das crianças. Para elas, a escola, com sua variedade de recursos, representava um espaço a explorar, um lugar para seus encontros.

O estudo, a observação e a análise destes acontecimentos relacionados aos comportamentos, atitudes e à expressão da sexualidade das crianças e dos adultos no contexto escolar, induz a estabelecer relações entre a sexualidade humana, a educação e o conhecimento que cada indivíduo constrói a respeito de si mesmo.

A expressão da sexualidade humana pode ser comparada à expressão da identidade do ser humano, pois está ligada a conceitos de valor que o indivíduo tem a respeito de si mesmo e das relações com os outros. Está ligada também ao conceito de liberdade, que inicia com o reconhecimento do próprio corpo e dos sentimentos que ele é capaz de perceber e produzir.

Daí que os comportamentos vigentes em determinada sociedade refletem o grau de permissão dada aos indivíduos, através dos valores culturais, para expressar-se. Definindo papéis de gênero dicotômicos e fixos, limitando as expressões verbais e emocionais, questionando o valor do contato humano, incentivando relações competitivas entre os gêneros, historicamente, a sociedade vem cerceando e controlando as manifestações de seus indivíduos.

Na medida em que o contexto sociocultural não permite responder convenientemente a perguntas como "quem sou eu?", "que faço neste mundo?" e "quem são os outros?", revela que seus indivíduos continuam apresentando dificuldades para elaborar uma consciência crítica sobre o valor do próprio corpo. Se considerarmos que os diversos aprendizados da vida são construídos pela observação de fenômenos e condutas, e que isto se inicia na infância, é de vital importância que as crianças sejam autorizadas a observar e desafiadas a participar das experiências requisitadas pelos seus corpos durante as diversas etapas de seu desenvolvimento.

Na maioria das escolas infantis do Vale do Taquari, as crianças ainda encontram muitos empecilhos para buscar conhecimentos através de jogos e brincadeiras nas horas livres. Quanto à sexualidade, por exemplo, dentre as dificuldades, podemos citar que:

- não se sentem autorizadas para expressar sua identidade de forma espontânea;

- não encontram ambiente favorável, protegido, para que suas manifestações sejam autênticas;
- continuam sendo controladas pelos adultos, de acordo com as expectativas do sistema social;
- não dispõem de um sistema referencial que as desafiem a desenvolver uma consciência crítica para avaliar o que é bom e conveniente para si e para os outros;
- não encaram a sexualidade como algo natural e positivo em suas vidas;
- confundem sexualidade com genitalidade, o que as leva a ter dificuldades na abordagem de seus corpos como um todo;
- continuam sendo tratadas pelos adultos como seres assexualizados; e
- continuam sendo tratadas de modo desigual conforme seu gênero.

Sem eliminar esses entraves, as escolas não estão permitindo que as crianças consigam ser o que realmente seriam capazes de ser. Estão, isto sim, fazendo com que as crianças sejam aquilo que os adultos esperam que sejam.

Korczak (1984) pergunta a respeito dessas crianças, boas, obedientes, gentis e fáceis (bem do agrado dos pais e professores), se, por acaso, já pensamos sobre o homem fraco, covarde e sem energia que essa criança corre o risco de se tornar?

Quanto à sexualidade, que modelos adultos estamos oferecendo às crianças? Que valores, que significados, que vivências estamos oportunizando? Estamos apresentando, oferecendo, impondo as nossas concepções adultas ou acreditamos na sexualidade como uma dimensão a ser desenvolvida pelo próprio indivíduo?

Que tipo de educação/orientação sexual incentivamos em nossas famílias e em nossas escolas?

Vasconcelos (1971, p.105) sugere iniciar por uma "deseducação sexual", "uma destruição crítica de quase tudo aquilo que se pensa e propaga a respeito", para que possa surgir uma educação sexual humana.

Esta destruição deveria incidir sobre alguns pressupostos reducionistas ainda correntes em nossos dias e que apresentam a sexualidade humana como genitalidade, busca do prazer orgasmático,

determinada pela necessidade de procriação, instinto e como marca de uma diferenciação pessoal (Vasconcelos, 1971).

A partir de um questionamento crítico inicial sobre as diversas noções sexuais correntes, poderemos encaminhar um processo de orientação sexual. Decididamente, não se trata de ensinar a sexualidade, mas de preparar as condições de desenvolvê-la em seu contexto pessoal, de criá-la. E, "não se prepara condições, senão em uma perspectiva crítica" (Vasconcelos, 1971, p. 110). Num segundo momento, o indivíduo estaria aberto a uma perspectiva criativa e passaria a elaborar provavelmente a sua sexualidade, com todas as expressões humanas que caracterizam a comunicação interpessoal.

Winicott (1982) afirma que mesmo as melhores preleções sobre o sexo empobrecem o assunto, o qual, quando abordado de dentro para fora, pela experimentação e pela experiência, tem o potencial de infinita riqueza. Responsabiliza os adultos pela criação de um meio circundante emocionalmente sólido e constante, onde as crianças possam descobrir, cada uma à sua maneira, a sexualidade em si próprias e o modo como ela pode alterar, enriquecer, complicar ou favorecer as relações humanas.

Essa sexualidade, que o ser humano vive e insere em seu contexto simbólico-significativo, se manifesta no olhar, nas palavras, nos gestos, enfim, em toda a corporalidade e serve justamente para dignificar e valorizar sua existência.

A sexualidade, portanto, depende de um profundo conhecimento de si mesmo, resultante de descobertas autodidáticas, progressivas, que acompanham as demais aprendizagens (linguagem, psicomotricidade) da vida. A sexualidade constrói-se de modo singular, a partir dos componentes biopsicossociais disponíveis.

O que se espera é que a sexualidade seja reconhecida como uma dimensão humana legítima, que, como conhecimento e consciência, passa a integrar a vida, influenciar a qualidade dos relacionamentos e desenvolver uma sensibilidade criativa integradora entre os que a percebem e compreendem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Lúcia. **Um mundo muito feminino: Gênero e Processo de Socialização em Creches Comunitárias**. Caxambu, 1994, 30 p., mimeogr. Trabalho apresentado no V Simpósio de Pesquisas e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Caxambu, 18-21, maio 1994.
- BERNARDES, Nara M.G. **Crianças oprimidas: autonomia e submissão**. Porto Alegre, Curso de Pós Graduação em Educação, UFRGS, tese de Dout., Educação, 1989.
- BRUSCHINI, Cristina et al. Educação Sexual: Instrumento de Democracia ou de mais Repressão? **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 36, p. 99-110, 1981.
- BUSCAGLIA, Leo F. **Vivendo, amando e aprendendo**. 16.ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- COSTA, Ronaldo Pamplona T. O Amor Homossexual. In: COSTA, Moacir (coord). **Amor e sexualidade: a resolução dos preconceitos**. São Paulo: Gente, p. 93-107, 1993.
- _____. (coord). **Amor e sexualidade: a resolução dos preconceitos**. São Paulo: Gente, 1994.
- DIDONET, Vital. Os seis anos mais importantes na educação de nossos filhos. In: LOBO, Luiz. **Amor e liberdade**. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, p. 28- 46, 1985.
- FERNANDEZ, Alicia. **La sexualidad atrapada de la señorita maestra: una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992.
- FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade. In: ---. **Obras completas**. Vol. 7. Rio de Janeiro: Imago, p.128-252, 1969.
- HIGHWATER, Jamake. **Mito e sexualidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.
- JUSTO, Henrique. **Cresça e faça crescer: Lições de um dos maiores psicólogos: C. Rogers**. 5. ed. Canoas, Rio Grande do Sul: La Salle, 1987.
- KORCZAK, Jamusz. **Como amar uma criança**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

OLIVEIRA, Zilma de M.R. , FERREIRA, Maria Clotilde R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 56, Fev, 1986.

ORTH, Edgar. **Educação sexual da criança**. Petrópolis: Vozes, 1980.

RAGO, Margareth L. De Eva a Santa, a dessexualização da mulher no Brasil. In: RIBEIRO, Renato Janine (org). **Recordar Foucault**. São Paulo: Brasiliense, p. 219-228, 1985.

VASCONCELOS, Naumi. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

VAYER, P. , MATOS, M.H. **Diálogo com as crianças na creche e no jardim de infância**. São Paulo: Manole, 1990.

WINNICOT, D.W. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

